ROK VI. 1935 R. Nr. 2—3.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

WARSZAWA
Redakcja i Administracja: Senatorska 19
Wydawca: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego
Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
Konto P.K.O. 21.442.

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.

TREŚĆ NUMERU 2-3.

ARTYKUŁY:

L. Dobrzyńska-Rybicka — Wyzwolenie człowieka jako zagadnienie wychowawcze . . . . str. 81
Dr. Ludwik Jaxa Bykowski — Zróżnicowanie młodzieży a praca wychowawcza . . . . „ 96
S. M. Studencki — Psychologja porównawcza narodów w świetle najnowszych badań . . . . „ 105
Dr. Z. Korczyńska — John Lancaster Spalding . . . . „ 146
Józef Lubicz — Zagadnienie „aktualizacji" . . . . „ 150

Z PIŚMIENNICTWA:

Handbuch der Erziehungswissenschaft. *(Ks. dr. K. Werbel)* . . . . „ 155
Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker *(Ks. dr. K. Werbel)* . . . . „ 157
Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena — Plan *(B. Nawroczyński)* . . . . „ 158
Gerald A. Yoakam. The Improvement of the Assigsignment *(I. Szymaniak-Wyrzykowska)* . . . . „ 162
Alfred Dryjski. Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. *(P. Chojnacki)* . . . . „ 164
Dr. Ed. Claparède. „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów", przełożyła dr. J. Jastrzębska. *(Dr. Z. Korczyńska)* . . . . „ 166
B. Biegeleisen. Metody statystyczne w psychologji. (*B. S.*) . . . „ 167

KRONIKA:

V Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego . . . . . „ 169

WYDAWNICTWA NADESŁANE . . . . „ 171

KOMITET REDAKCYJNY:

REDAKTOR: *ZYGMUNT ZIEMBIŃSKI*. CZŁONKOWIE: *ANTONINA TYSZKOWSKA i STANISŁAW SEDLACZEK*.

Warunki prenumeraty:	rocznie	8.— zł.
	półrocznie	4.— „
Cena pojedyńczego numeru . .		2.— „

ROK VII 1935 R. Nr. 2—3.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

L. DOBRZYŃSKA - RYBICKA.

WYZWOLENIE CZŁOWIEKA JAKO ZAGADNIENIE WYCHOWAWCZE

„Pytał ktoś Aristipposa, jak wielkiego wynagrodzenia żąda za naukę, którą ma przyswoić jego synowi, — Wobec odpowiedzi „tysiąc drachm" odrzekł ojciec: — „Zaprawdę to jest za wielkie wymaganie, — bo za tę cenę mogę niewolnika kupić". „Dobrze, odparł tamten, w takim razie dwóch będziesz miał niewolników, twego syna oraz tego, którego kupisz[1])".

Ta ulubiona anegdotka starożytności wskazuje, że już od czasów bardzo odległych wychowanie pojmowano jako działanie wyzwalające.

Oczywiście „wyzwolenie" nie jest tu brane w znaczeniu dosłownem, jako przywrócenie przemocą odebranej wolności fizycznej ruchów, lub w znaczeniu społeczno-prawnem, jako możność rozporządzania swoją osobą, — ale jest wieloznaczną przenośnią — wieloznaczną, bo zależy od tego co się rozumie przez człowieka.

Zagadnienie nie jest zresztą pozbawione aktualności wobec tego, że coraz wyraźniej ujawnia się dążenie do ujmowania problematów pedagogicznych ze stanowiska określonych zało-

---

[1]) Kot. Źródła do historji wychowania. Cz. I. Str. 57.

żeń filozoficznych. Tak mamy już „Reformę wychowania Gio- wanniego Gentile“ stojącą na stanowisku „monizmu idealistycz- nego“[2]) tak ostatnio Spasowskiego „Wyzwolenie człowieka“ oparte na światopoglądzie monizmu materjalistycznego; na nim opiera się także teorja wychowania Sowietów.

Wogóle w dziedzinie pedagogji — jak w dziedzinie filo- zofji—monizm materjalistyczny występuje w roli przedstawiciela myśli „proletarjackiej“, względnie „komunistycznej“, „bolsze- wickiej“, do której wedle jej krzewicieli ma przyszłość ludzkości należeć. —

Światopogląd przeciwny, spirytualistyczny to z tego sta- nowiska filozofja „kapitalizmu i „burżuazji“, przebrzmiała i star- cza. — Te określenia przeniesione przez myślicieli „proletarjac- kich“ z dziedziny ekonomji, polityki i socjologji do dziedziny pe- dagogji, psychologji i filozofji, nadają zagadnieniom i metodom bardzo znamienne zabarwienie tem, co Wiese określa jako „Grup- penaffekte“, namiętności grupowe — a co potęguje jeszcze aktu- alność sprawy.

I

Stanowisko pedagogiczne, które strona przeciwna określa jako „burżuazyjne“, „kapitalistyczne“ i skazane na zagładę — trafnie na VI-tym Zjeździe Wychowania Moralnego w Krako- wie charakteryzuje prof. Narly[3]). Stwierdziwszy, że do najważ- niejszych zadań pedagogji należy ścisłe określenie ideału wy- chowawczego (str. 3) i że ujawniają się tutaj dwie koncepcje indywidualistyczna i społeczna, oraz, że wszyscy teoretycy pe- dagogji dążą do syntezy tych dwu teoryj, bo tego wymaga życie, podaje nam tę syntezę, określając jako najwyższy ideał wy-

---

[2]) Gentile Giovanni. Reforma wychowania. Przekład polski.

[3]) Narly Constantin. prof. Uniwersytetu w Bukareszcie, „La personnalité, idéal de l'éducation. Résumé des communications présentées au congrès de Cracovie 1934 I. Thème général. str. 105 — 112.

Toż: Cernauti 1934. Odbitka z „Revista de pedagogie“ r. IV. 1934 nr. III — IV stron 19. — Cytaty i paginacja odnoszą się do odbitki, która podaje wykład w całości.

chowawczy i zadanie wychowawcze „*maksymalny rozwój specyficznej (swoistej) oryginalności istoty ludzkiej w ramach zasady społecznej*" (str. 5). — Specyficzna oryginalność istoty ludzkiej to to, co w człowieku jest dobre i piękne, a nie to, co niskie, złe, brzydkie. — Poczucie tego specyficznie ludzkiego (świadomość moralna) jest tak wrodzona człowiekowi, że nawet gdy przyjmuje postawy niższe, czuje potrzebę tłomaczenia ich, odwołując się do jakiejś intencji „wyższej" (str. 5).

Pojmowany w ten sposób (a więc jako istota moralna) człowiek jest najwyższą wartością, jest nietylko twórcą, ale i przedstawicielem dóbr duchowych, które stwarza (str. 6). — Ale tej wartości „człowieka" nie osiągnie żaden poszczególny człowiek bez pomocy otoczenia — bo uczestniczy w niej w miarę jak ją potwierdza, a tem samem urzeczywistnia. — Zaś urzeczywistniać w sobie wartość ludzką, rozwijać, doskonalić swoją myśl, wolę, uczucie to jednocześnie uznawać ją u drugich — (str. 6). Pracować nad swojem własnem urzeczywistnianiem (doskonaleniem się)) to pomagać drugim w urzeczywistnianiu się (str. 8), — współdziałać z nimi. Z tego wynika, że konieczny jest szereg stosunków między ludźmi, mający rację bytu tak długo, jak długo nie powoduje wzajemnej szkody (str. 6/7). — Z tego punktu widzenia wolność człowieka ma granice tkwiące w samej idei wolności.

Jeżeli przez „zasadę społeczną" rozumiemy, twórczą harmonję ze środowiskiem (str. 10), tem samem dane są ramy, w których się wolność przejawia i w których może być mowa o wolności. Porządek moralny, objektywny z jednej, świadomość moralna, wyrażająca się w normach etycznych, z drugiej strony ustalają prawa tej twórczej harmonji indywidualnej i społecznej.

II

Jak wynika z powyższych określeń „człowiek" to istota moralna, a więc myśląca i wolna, wyposażona w instynkty społeczne i zdrowy pęd ku doskonaleniu się. — A jednocześnie to istota, która ma w sobie najprzeróżniejsze właściwości, dążności, skłonności, zarówno „wyższe" jak „niższe" (str. 5). — „Ludzkie i arcyludzkie" to wcale nie zawsze to najwyższe, najdoskonalsze,

to właśnie zmaganie się owych dwu ludzi w nas, tego, który stoi bliżej świata zwierzęcego i tego który „czuje nieśmiertelność — nieśmiertelność tworzy“.

Na czemże polega wobec takiego ustroju psychicznego człowieka — proces wychowawczy jego wyzwolenia? Poucza nas o tem odwieczne doświadczenie, którego odbiciem są różne pojęcia, odzwierciadlające się w mowie bieżącej i wskazujące drogę psychologji, socjologji i pedagogji. Więc wyzwala się „człowiek“ sam, czy przy pomocy drugich —, hamując przerost funkcyj wegetatywnych organizmu, aby myśl i wola mogły się rozwinąć samodzielnie, a nie stać tylko na usługach potrzeb fizycznych. Mówi się wówczas o „budzeniu człowieka“.

Dalej „wyzwolony“ będzie czowiek, który nie stoi pod władzą przemożnej, irracjonalnej strony swego ustroju psychicznego, nie jest jej ślepem narzędziem, ale umie swoje pragnienia, pożądania, namiętności podporządkować myśli i woli, jest „panem siebie“. Mówimy o „wyzwoleniu człowieka“ z pęt samolubstwa i wzniesieniu się na wyżyny moralne solidarności i miłości bliźniego, o wyzwoleniu jakie daje zrzucenie jarzma fałszywych poglądów, przesądów i uprzedzeń.

Wszystkie te formy i wiele innych są „wyzwoleniem człowieka“ w znaczeniu indywidualnem, podmiotowem. W znaczeniu objektywnem, przedmiotowem, człowiek wyzwolony, to między innemi, człowiek „samorządny“, czyli ten, który wobec stosunków społecznych, nakazów, przepisów, tradycji, opinji stoi samodzielnie, podporządkowuje się nie z przymusu, nie pod przemożnym naciskiem obawy — ale z dobrej woli, świadomie, dlatego, że tak być musi, a więc i powinno, bo takie jest prawo natury, bo istota ludzka to „zoon politicon“.

Natomiast człowiek „niewyzwolony“ biernie poddaje się wpływom społecznym, jest odbiciem swego otoczenia, jest „innorządny“. Wszystko to są pojęcia tak stare, jak kultura zachodnio-europejska.

Ideał wychowawczy „wyzwolonego człowieka“ to pełny rozwój wszystkich składników ustroju fizycznego, psychofizycznego i psychicznego wychowanka, na przynależnym mu stopniu hierarchji, w harmonijnem współdziałaniu zapewniającem mu mo-

żliwie najwyższy stopień doskonałości, który z konieczności obejmuje jak najdoskonalsze kształtowanie zależnych od niego stosunków społecznych. „Człowiek wyzwolony“ — to człowiek myślący, opanowany, uspołeczniony, gotowy do wszelkich poświęceń, to silna, twórcza jednostka, mająca dość siły, aby start życiowy, choć najniekorzystniejszy, ukształtować tak, by ziścić swoje powołanie osobiste i społeczne dla dobra swej rodziny, narodu, państwa, ludzkości....

A „powołanie“, to, jak powiada Narly (str. 9), skierowanie wszystkich sił człowieka ku pewnym sposobom działania, któře dają mu świadomość urzeczywistnienia się, zatwierdzenia siebie, zdobywania wolności, to owa w każdym z nas istniejąca „zasadnicza dążność“ — zjawisko o bardzo szerokiej skali, które może nie wykraczać poza dążenie do zabezpieczenia sobie niezależnego bytu (zadowolenia najkonieczniejszych potrzeb), a które może być ową tajemniczą a potężną siłą, determinującą nasze czyny, zmuszającą nas do działania w pewnych określonych kierunkach w sposób nieraz niezwykły, z poświęceniem mienia i życia.

Jest to także p r z e m o c, ale przemoc z której człowiek nie czuje potrzeby się wyzwalać, której ulegając zdobywa pełnię potwierdzenia siebie, rozwoju, swobody, ziszcza miarę sobie przeznaczonej doskonałości. Osią i treścią każdego istnienia ludzkiego, jest wyzwolenie się z przeszkód, które utrudniają lub uniemożliwiają odnalezienie swej drogi. Wychowanie właśnie w tym kierunku wyzwala i wyzwalać powinno. Wszystkie teorje pedagogiczne ,to szukanie środków i dróg wiodących do tego celu.

Cały ten gmach wychowawczego wyszkolenia sił twórczych oparty jest o metafizyczne pojęcie człowieka jako istoty duchowej, przeciwstawiającej się cechą s a m o w i e d z y, myśli, woli, odpowiedzialności i godności własnej temu odłamowi bytu, który nazywamy materją i od którego jesteśmy j a k o ś c i o w o różni. Człowiek to arena na której spotykają się i zmagają materja i duch — dwie j a k o ś c i i s t o t n i e r ó ż n e. Wyzwolenie człowieka — to zwycięstwo ducha nad materją, opanowanie jej.

Tak się przedstawia w bardzo ogólnikowym skrócie teorja „wyzwolenia człowieka“ „burżuazyjna“ i „kapitalistyczna“. Kapitałem każdego jest jego myśl twórcza, żelazna wola, wytrzymałość w pracy.

III.

Jakiż pogląd ma na człowieka teorja „wyzwolenia“ „proletarjacka“, tak namiętnie przeciwstawiająca się „burżuazyjnej“. Bardzo szczegółowo przedstawia ją dr. Spasowski[4]).

Punktem wyjścia dla niej jest, jak już zaznaczyliśmy, monizm materjalistyczny (115), stanowisko, którego fundamenty założyli Demokryt. Epikur, Caro Lukrecjusz, Spinoza, Hobbes, Helvetius, Diderot, Holbach (115), którego w XIX w. bronili zażarcie Büchner i Häckel, którego bronią obecnie Bucharin[5]) w Bolszewji a Spasowski[6]) u nas. „Wszelkie koncepcje bezwzględnie dualistyczne duszy i ciała, człowieka i przyrody, przyrody i boga (!), natury stworzonej (naturata) i natury twórczej (naturans), wszelkie antynomje zarówno teologiczne, jak metafizyczne i etyczne muszą odpaść“. Człowiek to najwyższy stopień rozwoju materji, poza którą nic nie istnieje. W pewnych określonych fazach rozwoju i organizacji materji funkcją jej staje się także czucie — a w pewnych innych świadomość i samowiedza. Świadomość, czucie, cierpienie i wogóle psychika jest tylko pewnym stanem materji i pewnym sposobem jej reakcji (115). I sama myśl jest tylko pewną postacią energji mózgowej.

Pierwiastek idealny, jak utrzymywał Marx, jest tylko przetworzonym w głowie naszej pierwiastkiem materjalnym jest „najwyższym punktem materji, której przeobrażenia są nieskończone, a własności niewyczerpane“ (117). „Potężny czynnik ewolucji, wzmacniający i zapładniający życie indywidualne“ „prowadzi do wytworzenia osobowości z jej samowiedzą i celowem postępowa-

---

[4]) do jego dzieła odnosi się też w nawiasach przytaczana paginacja.

[5]) Bucharin. Teorja materjalizmu historycznego. Przekład z rosyjskiego. Warszawa, 1927. Nakład spółdzielni księgarskiej „Książka“. Str. 343.

[6]) Spasowski Władysław. Wyzwolenie czowieka. Warszawa 1933. Nakład F. Hoesicka. Stron 573.

niem, obliczonem na dalszą metę". „Człowiek, który był pierwotnie zwierzęciem morskiem" (str. 129) obecnie „myśli i sądzi, doświadcza i działa nie jako jakaś jaźń oderwana, lecz jako organizm obdarzony funkcją świadomości, urobiony wiekami rozwoju pod wpływem doświadczeń niezliczonych pokoleń przodków i oddziaływań przyrodniczych, ekonomicznych, i społecznych — warunków bytu (129, 99) świadomość moralna to „jak słusznie wykazał Spencer... wynik czynności, namiętności i doświadczeń pokoleń poprzednich, wynik nie zawierający w sobie bynajmniej czegoś tajemniczego i pochodzącego rzekomo od innego świata" (308). — Niema żadnych wytworów ducha — bo ducha niema (102), słusznie powiada Nietsche, że „duch czysty jest czystą głupotą". Pojęcie duszy, psychiki, rozumu, jako czegoś stałego, niezmiennego, skończonego, samoistnego — jest czczą zabawką, koncepcją szkodliwą, bo krępującą twórczość poznawczą (28, 102). „Wolna wola i jej uświadomienie to gra indywidualności mózgu" (97). „Wszelkie indywidualne akty woli są poczynaniami wtórnemi, a bynajmniej nie są wolną jakąś pierwszą przyczyną. — Prawdziwa wolność to raczej uświadomienie sobie konieczności określonego pojęcia postępowania czy bytu, nie zaś, dowolny odruch rozumu ludzkiego (str. 98). —

Do zakresu niniejszego referatu nie należą dyskusje teoretyczno-filozoficzne. Nie można jednak przemilczeć faktu, że materjalistyczny pogląd na zjawiska psychiczne napotyka na bardzo energiczne sprzeciwy z bardzo zasadniczych względów. — Robi np. uwagę Paulsen [7];

„Jeżeli materjalizm stoi na stanowisku, że zjawiska psychiczne to procesy fizyczne — nie można mu dowieść, że się myli, nie dlatego, aby jego twierdzenie było prawdą, ale dlatego, że ono jest bez sensu. — Myśl, która w gruncie rzeczy jest tylko ruchem materjalnym, — to żelazo, które właściwie jest z drzewa. — Z takiemi twierdzeniami niema dysputy".

Takie też stanowisko zajmuje w przeważnej części obecna wiedza przyrodnicza. — „Materjalizm utrzymuje", pisze Bavink, „że życie ducha jest złudą, czemś nierzeczywistem, funkcją ma-

---

[7]) Paulsen Einleitung in die Philosophie. Berlin 1901. Achte Auflage. Str. 91.

terji, która sama tylko faktycznie istnieje. Niestety nie wyjawia nam materjalista w jaki sposób materja, którą nazywamy mózgiem, wpada na sprzeczny w sobie (gänzlich verkehrt) pomysł, że tkwi w niej coś więcej, jak tylko pierwiastek materjalny. Jak wogóle przychodzi do tego, aby sobie coś „wyobrażać". Podobna jest w tem poczynaniu do Münchausena, który się za swój własny czub wyciąga z bagna. Jest bowiem niepojętą zagadką, w jaki sposób skupienia wirujących atomów są jednak nieobojętne na to co się z niemi dzieje. Materjalizm zaprzecza psychofizycznego problemu dlatego jedynie, że tak mu się podoba"[8]).

Siłą magiczną, dzięki której dokonuje się ten cud wyprowadzania ducha z materji jest ewolucja. Ze stanowiska przyrodniczo-naukowego sprawa oczywiście nie przedstawia się tak prosto i tak pewnie. Można tu powiedzieć to samo, co o teorji powstawania gatunków na podstawie doboru naturalnego, zauważa co dopiero przytaczany Bavink[9]). „Pozorna prostota darwinizmu, dawno ustąpiła ogromnej rozmaitości. Niezliczone badania przedewszystkiem biologji eksperymentalnej, morfologji czystej, embrjologji, ekologji i innych dziedzin wymagają uwzględnienia. Jest nadzwyczaj nierozsądne i nagany godne, gdy teraz jeszcze w popularnych dziełach rzecz bywa przedstawiana tak jak gdyby teorją doboru naturalnego Darwina cała sprawa zasadniczo była rozstrzygnięta".

IV.

Wobec materjalistycznego poglądu na człowieka jak rozumieć jego „wyzwolenie" co do metod i do ostatecznego celu. Oto co do określenia tego ostatniego, to dokonuje się ono w pojęciach i terminach tak spirytualistycznych, że niepodobna się oprzeć zdumieniu — i trafność uwag Paulsena i Bavinka występuje w całej pełni. Jakże może się to wszystko brać z materji, ze skupienia wirujących elektronów!

---

[8]) Bavink Bernhard, Ergebnisse und Probleme der Naturwissenschaft. Eine Einführung in die moderne Naturphilosophie. Dritte, vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig 1924. Stron 320. (Nowe wydania Bavinka ciągle wychodzą).

[9]) Tamże, str. 364.

A przedstawia się najwyższy cel „wyzwolenia“ t. j., człowiek wyzwolony — mniej więcej tak. „Bez względu na zasadniczą, konstytucyjną swą zależność od otaczającego świata przyrody, bez względu na oczywistą zależność od świata ekonomicznego i każdorazowej produkcji, człowiek jest istotą rozumną, musi polegać przedewszystkiem na rozumie własnym, a jako istota społeczna budować na instynktach i zasadach społecznych, na zasadzie współdziałania, dążyć do wyzyskania wszelkich praw biologji, psychofizjologji, socjologji dla wyniesienia jednostki ludzkiej i społeczeństwa na jak najwyższy poziom rozwoju i postępu“ (str. 564).

Najwyższą i najbardziej zaszczytną funkcją społeczną, a więc i wychowawczą jest tworzenie osobowości prawdziwych, a największą wartością życia sam człowiek (561). Należy udoskonalić życie ludzkie, uczynić je rozumniejszem, bogatszem, lepszem, piękniejszem, milszem (561). Człowiek przyszłości będzie miał kult jedynie dla wolności, równości, sprawiedliwości i braterstwa wszystkich ludów (564). Ten człowek „wyzwolony“ będzie się odznaczał wieczną młodością ducha, entuzjazmem dla wszystkiego co mądre, piękne, szlachetne, wiarą w ideał człowieka i ideały braterstwa i przyjaźni do wszystkich ludzi myśli i pracy. Rozwinie się w nim duch odwagi i rzetelności, wielkoduszność, wspaniałomyślność, miłość prawdy i niezależność myśli, czystość zamiarów i zdolność do poświęceń (564/565). A w tej pracy w ostatecznym obrachunku nie będzie chodziło ani o spokój, ani o życie bezwzględnie szczęśliwe, które jest zapewne niemożliwością, które nie było nigdy ideałem ani dla socjalistów rzetelnych, ani dla innych rewolucjonistów społecznych, hołdujących bohaterskiemu poglądowi na świat. Będzie przeważała postawa heroiczna, a hasłem staną się piękne słowa Nietschego, który twierdzi, że „najwyższą rzeczą jaką człowiek osiągnąć musi jest żywot heroiczny“. „Żyje ten, kto w jakikolwiek sposób i w jakiejkolwiek sprawie walczy wśród nadmiernych trudności o to, co wszystkim ma wyjść na dobre“ (565).

Trudno o poprawniejsze scharakteryzowanie ideału szlachetnego, twórczego człowieczeństwa. Każde społeczeństwo przyjmie go za swój.

V.

A teraz „metody". Tu występują zasadnicze różnice, jak przy założeniach filozoficznych, między teorją wyzwolenia „bur=żuazyjną" a „proletarjacką".

Aby urzeczywistnić „maksymalne wyzwolenie" (566) myśl proletarjacka zna jedną jedyną metodę, mianowicie „rewolucję". „Wyzwolenie nigdy i nigdzie nie dostaje się darmo, wszędzie i zawsze trzeba je zdobywać siłą. Od ciemięzców i przywłasz=czycieli tylko zapomocą rewolucji można wywalczyć sprawiedli=wość (539). „Tylko uporczywa i aż do skutku prowadzona praca i walka we wszystkich dziedzinach jednocześnie, na polu ekono=micznem, politycznem, kulturalnem... może ostatecznie doprowa=dzić do wyzwolenia wszystkich ludzi łącznie z kobietą i dziec=kiem" (557).

Warunkiem wyzwolenia wewnętrznego jest wyzwolenie zewnętrzne, polityczno = społeczno = ekonomiczne. Od niego na=leży zacząć (558).

A więc: 1) r e w o l u c j a p o l i t y c z n a. „Państwo do=tychczasowe, to systematyczna organizacja wielkiego, zbiorowe=go ciała pasorzytniczego" (187). „Wszystkie dotychczasowe or=ganizacje państwowe wbrew poglądom Hobbes'a i Hegla z istoty swej były złem i to nieraz „złem absolutnem", jak mówi Bur=chard (157), należy je zastąpić ustrojem „gmin społecznych złą=czonych przyjaźnie w jedną, solidarną, choć zróżniczkowaną ro=dzinę ludzką" (566), aby to nastąpiło „władza musi przejść w ręce proletarjatu" (750); 2) r e w o l u c j a e k o n o m i c z n a: zniesienie własności prywatnej, która jest największą plagą spo=łeczeństwa i największem nieszczęściem publicznem (250), oraz „zburzenie panowania kapitału, wytwarzającego stosunki po=tworne, chaotyczne i brutalne" (249); wreszcie 3) r e w o l u c j a s p o ł e c z n a, „zniesienie klas" (250).

Ręka w rękę ze zmianą warunków zewnętrznych życia, musi iść zmiana poglądów i przekonań, aby wychować nowy, lepszy typ człowieka, dążący ku nowym celom, mianowicie ku spo=łeczności socjalistycznej i jej bezklasowej kulturze (331). Prze=dewszystkiem precz z religją. „Wiara w boga(!) bynajmniej nie jest rzeczą wielką jak twierdzą luminarze burżuazyjni", lecz jest

rzeczą bardzo małą, najmniejszą nie tylko śmieszną, ale szkodliwą, bo jest kłamstwem, oszustwem, przesądem, głupotą i śmiercią dla myśli. Wszystkie brednie religijne i przesądy teologiczne są poprostu skrystalizowaną głupotą tysiącleci". Nie walcząc z samem wzruszeniem religijnem, bo to byłoby bezskuteczne, należy wykazywać nicość tego nawarstwienia pojęć sprzecznych i bałamutnych (81).

Precz z moralnością burżuazyjną. „Gmach tej moralności, nadanej, wrodzonej, tajemniczej, powszechnej i niezmiennej — wogóle rozpada się w gruzy" (202). „Etyczny i kierowniczy porządek świata i dziejów ludzkości jest głupią i naiwną bajką, której kłam zadają niezliczone fakty". „Cały dotychczasowy rozwój człowieka i ludzkości odbywał się *na ślepo*, był oparty na brutalnej walce o byt i niemniej zaciekłej walce klasowej". „Człowiek wyszedł z dotychczasowych zapasów jako *zwierzę* posiadające określone sumienie społeczne" (303).

Precz z rodziną. „Coraz bardziej przekonywującą staje się prawda, że niepodobna traktować rodziny jako istotnie pożytecznej instytucji wychowawczej. Umiejętna, fachowa, życzliwa opieka wychowawcza stanowczo jest lepsza od dyletanckiej i kapryśnej opieki rodzicielskiej (290). „W nowym socjalistycznym ustroju", „dzieci będą całkowicie wychowywane w duchu społecznym i na koszt społeczeństwa, które roztoczy czynną opiekę nad niemi już od chwili ich poczęcia. Ono będzie regulowało liczbę urodzin przez wyznaczenie na rok każdy, każdy okres wysokości kontyngentu noworodków przez powoływanie chętnych do rodzenia kandydatek (których nie braknie nigdy) i kandydatów w drodze zaszczytnych konkursów zdrowia, piękna i inteligencji (294).

Wreszcie last not least — precz z dotychczasowym systemem wychowania płciowego. „Pod naciskiem zmiany stosunków ekonomiczno-społecznych ustąpią niedorzeczne poglądy na miłość, płeć, małżeństwo, zaszczepione przez panującą moralność! tępą, obłudną, naiwną, głupią i oszczerczą, nierozumiejącą, że właśnie zdrowa, pełna, swobodna i szczera miłość jest niezastąpionem źródłem wielu cennych wartości indywidualnych i społecznych (289). „Metody szkolne w dziedzinie wychowania „seksualnego" „zawsze dotąd polegały na zastraszeniu, oszustwie

i obłudzie, na utrzymywaniu młodych pokoleń w niewiedzy, zabobonach i kłamstwie pod przymusem tradycyjnej etyki seksualnej“, „dopiero w ostatnich latach płyną głosy rozsądne nietylko z państwa Sowietów, lecz z U. S. A., z Anglji i innych krajów, słusznie doradzające młodzieży dojrzałej próbne małżeństwa koleżeńskie i ostatecznie miłość wolną, jako rzecz świętą i podstawowe prawo życia, jako nieszkodliwą dla nikogo, a wielce dobroczynną w swych skutkach dla stron zainteresowanych, którym pomaga do pełnego rozkwitu sił psychicznych“ (342).

Wyzwolenie podług powyżej naszkicowanego programu już się rozpoczęło. Podejmują to dzieło Sowiety. Robią to, „jak podkreślają nawet światlejsi pisarze burżuazyjni z tak potężnym rozmachem i zuchwalstwem intelektualnem i moralnem, z nieprawdopodobnym, wprost fantastycznym entuzjazmem, jakiego przykładu nie znają dzieje cywilizacji ludzkiej. Na miejsce starego, egoistycznego i ogłupiałego człowieka religijnego i irracjonalnego, ślepo posłusznego naturze i tradycji, śmiało powołały one do życia *człowieka nowego, ekonomicznego, technicznego i racjonalistycznego* który coraz zuchwalej naturze zaczyna rozkazywać, bezlitośnie zarazem demaskując spirytualistyczną, mistycyzmem nasiąkniętą ideologję panującą, jako wyraz beznadziejnego zakłamania i załamania się świadomości burżuazyjnej (543/544), i pozbywa się takich fetyszów ,jak państwo, pomazańcy boży, wybrany naród, kościół, kapitał, własność prywatna, opatrzność, sprawiedliwość burżuazyjna, parlamentaryzm, opinja publiczna — wpajanych w ciemne, łatwowierne, okłamane i zasugestjonowane umysły, skazane na służenie chimerom i przejmowanie się urojeniami, atawizmami, błędami oraz zagadnieniami świadomie i z gruntu nieraz wypaczonemi“ (96).

Wyzwolenie z całej tej plątaniny złudzeń i chimer nastąpi temprędzej im silniej *młodzież nauczy się je nienawidzić*. To jest zasadniczy moment wychowawczy w procesie wyzwolenia człowieka. „Wielka miłość do ideałów świetlanych musi ich w parze z głęboką wiarą i czynną wzgardą dla wszystkiego, co tchnie wstecznictwem, chamstwem, wyzyskiem, despotyzmem i t. d. (286), czyli dla obecnych stosunków. Nienawiść do złego (t. j. do dzisiejszego porządku społecznego) „jest

niezbędnem uzupełnieniem miłości życia". Kto nie umie nienawidzić, nie umiał nigdy kochać" (316).

Otwiera się tutaj szerokie pole działania dla nauczyciela. On ma torować drogę rewolucji, urabiając w młodzieży ducha głębokiej nienawiści do obecnych stosunków. Aby stać na wysokości tego zadania musi „zachować w czystości swoją indywidualność, której kruszyć nikomu nie wolno — musi mieć wolność sumienia i głoszenia najbardziej rewolucyjnych poglądów — musi być człowiekiem całkowicie wyzwolonym z ciasnych przesądów religijnych, pseudo-moralnych, klasowo-społecznych, filozoficznych światopoglądu burżuazyjnego (517). Niestety barbarzyństwo ustroju kapitalistycznego jest tak bezgraniczne, że właśnie działacze oświatowi najszlachetniejsi, najofiarniejsi, najszczersi i najbardziej entuzjastycznie oddani idei sprawiedliwości społecznej, najczęściej z całą zaciekłością są prześladowani przez władze biurokratyczno-szkolne i usuwani" (520).

VII.

Jak widzimy z powyższych zestawień „wyzwolenie człowieka" dla monizmu materjalistycznego w pojęciu socjalistyczno-komunistycznem oznacza podmiotowo: postawę nienawiści do teraźniejszych form życia; przedmiotowo możliwie jaknajszybsze 1) zniszczenie rodziny, państwa, kościoła, czyli form życia społecznego stanowiących zewnętrzne ramy dotychczasowej cywilizacji i kultury; 2) zlikwidowanie pojęć z temi formami związanych; 3) zduszenie dążności, potrzeb i uczuć rodzinnych, obywatelskich i religijnych, które w tych pojęciach i formach społecznych znajdują wyraz, zastępując je uczuciami ogólnoludzkiej solidarności.

Te właśnie wszystkie momenty stanowią nieznośne pęta krępujące człowieka. Dopiero, gdy się z nich otrząśnie, gdy dzięki temu jego rozum i instynkty społeczne się spotęgują, a pierwiastek brutalny, zwierzęcy będzie malał (298) człowiek wejdzie na wyżyny doskonałości (273), jako istota samodzielna, posiadająca pełnię życia, w którem wola, intellekt i uczucia znajdą pełny, mocny, harmonijny wyraz! Żywot heroiczny — to właśnie żywot człowieka, który te pęta niszczy. Należy przedewszystkiem

wychowywać bohaterów czyli stuprocentowych rewolucjonistów.

Takie wnioski wyciągając ze swoich założeń, monizm materjalistyczny teorji wyzwoleńczych proletarjackich jest najzupełniej konsekwentny. Ponieważ uważa osobę ludzką za przypadkowy wytwór mechanicznych oddziaływań materjalnych, więc słusznie sądzi, że zupełne przeobrażenie stosunków zewnętrznych ekonomicznych, społecznych i politycznych musi powodować takie przegrupowanie składników ustroju osobnika, że wyłoni się „nowy człowiek".

Wprawdzie odwieczne doświadczenie psychologiczne, pedagogiczne i moralne przeczy temu — wykazując, że każde indywiduum ludzkie, to zespół swoistych sposobów działania i oddziaływania, które okoliczności zewnętrzne mogą rozwijać lub hamować, ale których żaden wpływ zewnętrzny nie zniszczy, a tem bardziej nie stworzy. Ale nad tym faktem, jak nad wielu innemi, monizm materjalistyczny przechodzi spokojnie do porządku dziennego.

Pozatem jednak zużywa znów całą zdobycz pedagogiczną myśli burżuazyjnej (spirytualistycznej), aby tego „nowego człowieka" ukształtować.

Wypada zresztą zaznaczyć, że dzieło dr. Spasowskiego w dziedzinie pedagogji zawiera niejedną trafną uwagę — jak w ogóle cały tom (573 strony) —świadczy o bardzo dużej erudycji, zużytkowanej niestety całkiem jednostronnie, apodyktycznie, propagandowo, a nie naukowo.

A propaganda jest namiętną. — Napięcie nienawiści, bogactwo obelżywych epitetów, są wprost zdumiewające. Z każdego słowa bije niezłomna, nie znająca wahań i krytyki wiara w olbrzymią, wyzwalającą moc „zniszczenia". Jest w tej żywiołowej wierze coś niewypowiedzianie tragicznego!

Gdy się sobie uprzytomni to, trudne do zrozumienia przy takiej umysłowości, pomieszanie słusznych i trafnych myśli z naciąganemi lub wprost fałszywemi interpretacjami całego szeregu innych, ten wyłaniający się stąd przerażający zamęt logiczny, to głębokie przekonanie o bezwzględnej prawdzie głoszonych haseł wbrew protestowi najświętszych uczuć i elementarnego instyktu samozachowawczego ludzkości, a przytem pełen poświęcenia entuzjazm ,dla tej walki o „pogłębienie i

wzmożenie idei ogólno-ludzkiej socjalistycznej cywilizacji i kultury (str. X) wobec beznadziejnego załamania się wszelkich wartości burżuazyjnych (str. X), porywa żal i przerażenie — i ciśnie się na usta zapytanie: Czyż to możliwe?

Może z taką głęboką wiarą w swoje posłannictwo dziejowe szli na Rzym Hunnowie i Wandalowie — — i dlatego nie wahali się „niszczyć".

VIII.

Rewolucje wybuchają wówczas, gdy społeczeństwo nie może sobie dać radę z wyłaniającemi się nowemi formami sił, lub gdy dany układ społeczny jaskrawo wykracza przeciw prawom społecznym, moralnym czy innym, koniecznym do jego rozwoju.

I rewolucja proletarjatu ma tutaj swoje przyczyny.

Długi jest oczywiście „rachunek sumienia" obecnego ustroju indywidualistycznego, kapitalistycznego, burżuazyjnego czy jak go zechcemy nazwać. Teorje „wyzwolenia człowieka" socjalistyczno-komunistyczne są dla niego pożytecznem memento.

Od zrozumienia tego momentu będzie zależało, czy konflikty: duch — materja, burżuj — proletarjusz, indywidualizm — socjalizm, zakończą się pokojowo potężną syntezą rozwoju i postępu w dziedzinie tak życia indywidualnego, jak ekonomicznego, społecznego i politycznego — co jest możliwe i co stać się powinno, czy też spełnią się przewidywania Spenglera i nasza cywilizacja legnie w gruzach, aby ją następne pokolenia odgrzebywały i karmiły się nią, jak się odgrzebuje ruiny Niniwy i Babilonu, jak się przeżywa na nowo wytwory ducha starożytnego lub renesansu.

W rozstrzygnięciu tego konfliktu wychowanie odgrywać będzie niewątpliwie bardzo doniosłą, jeżeli nie decydującą rolę.

Czy w naszych warunkach, gdzie tak niedawno dopiero mamy szczęście posiadać naszą własną organizację państwową, wszczepianie w młodzież nienawiści do niej, oswajanie, z myślą integralnej rewolucji jest wskazane!? Chyba nie! Wychowanie naszej młodzieży, jak całe nasze życie publiczne, winno być rozwojem i postępem a nie wynaturzaniem.

DR. LUDWIK JAXA BYKOWSKI

ZRÓŻNICOWANIE MŁODZIEŻY A PRACA WYCHOWAWCZA

(REFERAT WYGŁOSZONY NA I POLSKIEJ KONFERENCJI PSYCHOLOGÓW PRACUJĄCYCH NA POLU WYCHOWANIA).

Jak wiadomo z badań naukowych i praktyki szkolnej, jednolitość grupy, z którą i dla której się pracuje, jest nietylko wielkiem ułatwieniem, ale podnosi też ogromnie efekt pracy. Badania eksperymentalne u nas (prof. Nawroczyńskiego) i zagranicą okazały, iż jednolitość poziomu umysłowego działa dodatnio nietylko na grupę wyborową, ale, co wydało się dziwnem, także i na mniej zdolnych, którzy w swojem jednolitem gronie dochodzą do lepszych rezultatów, niż w zmieszaniu ze zdolniejszymi. Postulatem więc współczesnej pedagogiki jest dążenie do jak największej selekcji i segregacji w grupy jak najbardziej jednolite.

Nie jest to postulat łatwy do realizacji nawet w warunkach pomyślnych dużego miasta, tem bardziej tam, gdzie dla małej ilości dzieci musi się je łączyć razem, mimo nieraz wielkich różnic, i prowadzić pracę w jednej izbie szkolnej.

Tymczasem sprawa komplikuje się jeszcze bardziej. Jeżeli względy dydaktyczne domagają się podziału wedle uzdolnień, może i upodobań, to, gdy mówi się o wychowaniu, musi się wziąć pod uwagę i inne jeszcze względy. Jest rzeczą powszechnie uznaną, że dzieci nienormalne i zwyrodniałe moralnie, nie mogą się wychowywać z ogółem, tworzy się dla nich osobne zakłady, aczkolwiek ustalenie jakichś niezawodnych kryterjów, diagnoza czasowego upadku, zaniedbania, trwałego upośledzenia aż do zwyrodnienia, to rzecz bardzo trudna, często niemożliwa.

Ale z drugiej znów strony, zbyt daleko idące zróżnicowanie może być wychowawczo niepożądane. Mogą przecież powstawać „kasty" obce sobie, nieznane, może lekceważące się, a nawet sobie nienawistne, gdy w życiu realnem wypadnie im iść razem i współpracować. Za daleko idąca sztuczna selekcja, stworzy warunki cieplarniane i nie uodporni przeciw wichrom i mrozom życia pozaszkolnego, obywatelskiego. Częste wypadki głę-

bokich wykolejeń wychowanków szkół zakonnych przy zetknięciu się ze swobodą akademicką i pokusami życia „człowieka dojrzałego" są ilustracją tych twierdzeń. Jest tedy rzeczą organizacji szkolnictwa i jej praktycznej realizacji w wychowaniu określić granice i wybrać właściwe drogi, które zresztą nie mogą być bezwzględne, szablonowe, nieodmienne, lecz muszą się liczyć z przeszłością, wiązać z teraźniejszością, tworzyć przyszłość.

Niewątpliwie, w porównaniu ze średniowieczem, kiedyto bakałarz w tej samej izbie dawał te same prelekcje abiturjentom i beanom nowo przyjętym, postąpiliśmy daleko w doborze właściwych grup. Zróżnicowały się szkoły na różne typy i poziomy, podzieliły na klasy i oddziały, są tendencje, by dotychczasowe sztywne podziały jeszcze rozluźnić, a zespoły uczynić bardziej jednolite, choć płynne (system daltoński, praca pod kierunkiem). W powszechnie stosowanych dziś systemach uwzględnia się wiek wychowanków, stawiając przynajmniej jego granice — przyszłe powołanie i zawód, w związku z czem bogate zróżnicowanie współczesnego szkolnictwa — uzdolnienia intelektualne, a jeszcze bardziej zasób wiadomości, stanowiący główną podstawę klasyfikacji i promowania. Wyraźne są też tendencje do liczenia się ze specjalnemi uzdolnieniami i upodobaniami i do skierowywania młodzieży do właściwych i odpowiadających ich naturze typów szkół. W znacznym stopniu, zwłaszcza u nas, segreguje się młodzież wedle narodowości i wyznania, w czem wiążą tu nas nawet międzynarodowe traktaty. Natomiast coraz wyraźniejsze zaznaczają się tendencje do zniesienia rozdziału płci i do wprowadzenia koedukacji. Z czynników nieplanowanych, ale faktycznie działających, trzeba podnieść jeszcze znaczenie zasobów materjalnych, które mimo demokratycznych haseł jednak w ostatnich czasach mocno potężnieje wskutek zwyżki opłat szkolnych i utrudnień w zwolnieniach. W pewnym stopniu działa też i położenie szkoły: inny jest skład gimnazjum w dużem mieście wojewódzkiem pełnem urzędników, inny w ośrodku fabrycznym, inny w stolicy urodzajnego powiatu rolniczego. Pomijam względy związane z pochodzeniem, choć niektóre nawet są formalnie uprawnione (dzieci nauczycieli), i różne uboczne np. politycznej natury

Ale z drugiej strony występuje wśród młodzieży szkolnej cały szereg zróżnicowań, które nie są brane w rachubę, jedne może planowo, z rozmysłem, inne bez jakiejś myśli przewodniej i uzasadnienia. Nie twierdzę, by wszystkie one miały doprowadzić, choćby w teorji, do postulatu dalszej segregacji, ale w każdym razie należy sobie z nich zdać sprawę i ocenić ich znaczenie w praktyce i teorji wychowania.

Przedewszystkiem r ó ż n i c e r a s. Dzięki wszechstronnym badaniom antropologicznym wiemy, że naród nasz, jak wszystkie wielkie narody rasowo nie jest jednolity, lecz składa się z rozmaitych elementów, które dają rozmaite typy rasowe. Z tych typów pięć jest pospolitych na naszych ziemiach: północny, presłowiański (sublaponoidalny), sarmacki (subnordyczny), dynarski i alpejski. Jak stwierdzono — zasługa to głównie nauki polskiej — różnią się te typy rasowe nietylko cieleśnie, ale i psychicznie.

W przeciwieństwie do głośnych dziś i modnych zwłaszcza w Niemczech, haseł rasizmu uważam, że sztuczne uprzywilejowanie, a tem bardziej nawet hodowla jakichś ras wybranych, choćby bardzo cennych, jak północna, czyli nordyczna, jest rzeczą niepożądaną, a nawet niebezpieczną dla społeczeństwa, dla narodu współczesnego. Twierdzę stanowczo, że każda rasa ma swoje zalety indywidualne i społeczne, ma też i wady. We współczesnem społeczeństwie, wymagającem silnego zróżnicowania w związku z podziałem pracy, te właśnie swoiste zalety są bardzo cenne i powinny być we właściwy sposób wyzyskane, wady mogą łatwiej być zniwelowane, a nawet opanowane. Sztuczna jednolitość nietylko doprowadziłaby do niepożądanej jednostronności, ale wprost mogłaby ona stać się niebezpieczną przez niehamowany rozrost wad, ulegania różnym czynnikom zewnętrznym, wobec których dany typ nie byłby dostatecznie odporny. W przyrodzie widzimy, że bardziej wytrzymała i odporna wobec przeróżnych epidemji jest pierwotna puszcza, niż postępowo prowadzony, jednolity las. Już sama podatność na pewne choroby (np. na gruźlicę) niektórych ras, mogłaby w razie „czystej hodowli“ doprowadzić do zwyrodnienia i katastrofy. Tak samo i w dziedzinie psychicznej mogłoby nastąpić kultural-

ne zacieśnienie, więc i obniżenie, a kto wie, czy i nie zwyrodnienie i upadek.

Niemniej jednak z rasą i jej właściwościami trzeba się liczyć tak w organizacji pracy, jak i w szczegółowych zabiegach wychowawczych. Jak przekonałem się, wśród młodzieży gimnazjalnej, podobnie jak i wśród całej naszej inteligencji, dominuje typ sarmacki (subnordyczny), wykazujący względną większość 40% średnio, a gdzieniegdzie stanowiący nawet większość bezwzględną. Inne typy, poza specjalnemi obszarami, nawet połowy tej liczby nie dochodzą. Oczywiście, układając programy i formułując instrukcje ogólne, powinno się liczyć przedewszystkiem z właściwościami tego typu. Rzecz charakterystyczna, że w dziedzinie wychowania fizycznego w bardzo szerokim stopniu dostosowano się do jego właściwości nietylko fizycznych, lecz i duchowych, jego uczuciowości, wielkiej ambicji, wybuchowości; z zewnętrznych, rzucających się w oczy szczegółów warto wspomnieć ustanowienie państwowej odznaki sportowej o kilku kategorjach, ustanowienie nagród wędrownych i trwałych listów uznania. W dziedzinie wychowania umysłowego tego przystosowania nie widać, owszem, pewne próby i inowacje idą w przeciwnym kierunku. Dlatego też pomysły zagraniczne, choćby najbardziej wartościowe tam na miejscu, transplantowane na nasz grunt, mogą się okazać zupełnie nieodpowiednie. Urządzanie ciągłych manifestacyj, w czem celuje ruch hitlerowski, potrzebne dla rozruszania powolnych Niemców, nasze, każdej niemal niedzieli urządzane, „święta", dawno już znudziły płomiennych sarmatów i mijają się zupełnie ze swem przeznaczeniem, stanowiąc pańszczyznę dla młodzieży, a niewdzięczny obowiązek dla nauczycielstwa. Wyzyskanie tych wrodzonych licznych i wielkich walorów naszych sarmatów, a z drugiej strony — rzecz trudniejsza — obmyślenie skutecznych środków dla zwalczenia wad, to wdzięczne zadanie dla organizatorów i reformatorów naszego szkolnictwa. Rzecz tem poważniejsza, że przecie przystąpiono do pracy odrazu w całem państwie, bez uprzedniego eksperymentalnego wypróbowania w małym zakresie, jak to robi się w Niemczech.

Ale stworzenie znowu szablonu odpowiedniego tylko dla jednego typu, choćby przeważającego, byłoby również niepożą-

dane; wszak mamy liczne typy, z któremi też trzeba się liczyć. Dla Wielkopolski, Pomorza i Wileńszczyzny, gdzie bardzo obfity jest czysty typ nordyczny, trzebaby nietylko w programach uwzględnić swoistości regjonalne, ale przedewszystkiem uznać swoistości metodyczne, dostosowane do odmiennego typu. Znów inaczej w krakowskiem, inaczej na Pokuciu. Nawiasowo dodaję, że nietylko ze stanowiska polityki państwowej, ale wprost ze względów przyrodniczych, łączenie w jeden szablon szkolnictwa mniejszościowego na Wołyniu, Podolu i Pokuciu jest pedagogicznie wprost karygodne. Pocieszającym objawem jest zainteresowanie się Huculszczyzną i jej swoistościami, poznanie ich i w wychowaniu cenne.

Oczywiście, nie jest to rzecz łatwa i prosta, zharmonizować to bogactwo typów i swoistości regjonalnych z potrzebami Narodu i Państwa jako całości. Zdaję sobie sprawę, że o wiele łatwiej referować rzecz teoretycznie, niż ułożyć konkretny plan, a jeszcze trudniej go wykonać. Bądź co bądź postulat to ważny, a przy jego rozwiązywaniu powinni współdziałać zarówno teoretycy jak praktycy i to nietylko z administracj, lecz i ze szkoły samej.

Przechodząc do dalszych różnic, trzeba podnieść r ó ż n i c ę k u l t u r y. Jeśli chodzi o różnice ilościowe, to niewątpliwie należy podciągać niziny na wyższe stopnie, a nie obcinać wierzchołków w imię fałszywie pojętej równości. Rzecz teoretycznie jasna, jeśli chodzi o dzielnice, — choć w praktyce i tu bywają nieporozumienia, — ale jak rozwiązać rzecz w obrębie danej miejscowości, jednej nawet szkoły. Problem zasadniczego znaczenia w szkole powszechnej. Poruszam zagadnienie bardzo drażliwe. Czy łączyć razem w jednej szkole, w jednej klasie, na jednej ławce dziecko z domu kulturalnego z dzieckiem proletarjatu z zaułków i suteryn? Postulat demokracji stanowczo powie tak, pedagogika musi równie stanowczo założyć veto. Przy obecnym stanie etyki bezrobotnych, co odbija się i na dzieciach—wszak nakaz kradzieży węgla z kolei zimą nie jest czemś wyjątkowem i nie najgorszem,—czy narażać i resztę dzieci na zepsucie i to w szkole? Nie chodzi już o różnice intelektualne, zasobu wiedzy, ale o zagadnienia zasadnicze — o moralność tych niewyrobionych istotek. Rozdział wydaje mi się jednak niezbędny, choć ucierpieć

na tem musi zasada jednolitej szkoły powszechnej, ale pryncy- pialne upieranie się przy niej nietylko intelektualnie, ale i etycz- nie wywołałoby tylko upadek.

Z etyką wiąże się zagadnienie religji. Tendencje współ- czesne u nas, przynajmniej w praktyce, idą raczej w kierunku laicyzacji lub międzywyznaniowości. Nie ulega kwestji, że prze- prowadzenie w całej ścisłości zasady szkoły wyznaniowej jest niemożliwe nawet na stopniu elementarnym. Mahometanie, kara- ici, tem bardziej rozmaite drobniejsze sekty, ale często w pew- nych okolicach nawet liczebne gdzieindziej wyznania, nie zdoła- łyby w wielu miejsowościach zebrać ilości dzieci nawet dla je- dnoklasówki, a i tam, gdzieby to było możliwe, poziom nauki byłby niższy, niż w równoległej szkole wyżej zorganizowanej. Z drugiej znów strony, zorganizowanie szkoły na podstawach wyznaniowych niewątpliwie wzmacnia harmonję wpływów, a więc i skuteczność wychowania. Gdzie więc to jest możliwe, tam powinno się dążyć do zorganizowania szkół wyznaniowych, zwłaszcza na stopniu najniższym, gdzie o tę harmonję wycho- wawczą najbardziej chodzi. Rodzice wyznań nielicznych musie- liby się zgodzić na uczęszczanie dzieci do szkół o innym kierun- ku, albo wychowywać je w domu.

Nie ulega kwestji, że całość pracy wychowawczej powinna być nietylko jednolita, ale i zgodna z duchem, tradycją i kul- turą naszego narodu. Tu znowu wysuwa się zagadnienie mniejszości narodowych i wyznaniowych. Zagadnienie to znacznie łatwiejsze w odniesieniu do autochtonów, zwłaszcza słowiańskich, gdzie historyczna tradycja jest wspólna, mimo przygodnych konfliktów, a i kultura jest ta sama, zacho- dnio-europejska, chrześcijańska, oparta na prawie rzymskiem. Różnice niewielkie, jak niewielkie, zewnętrzne tylko różnice mię- dzy obrzędami katolickiemi. Dlatego też obecność tych mniej- szości w szkołach polskich nie sprawia trudności, poza spora- dycznemi wypadkami o swoistych przyczynach.

Natomiast zupełnie inaczej przedstawia się kwestja żydow- ska. Nie chodzi o odrębności rasowe, bo już za czasów patrjar- chów nie stanowili Żydzi jednej rasy, a wskutek wędrówek

światowych i kilkowiekowego pobytu w Polsce przyjęli dużo krwi rodzimej, różnice zatem nie byłyby zasadnicze, zresztą zasymilowaliśmy jednolitych rasowo Ormian. Ale tu mamy zupełnie inny świat ducha, inną tradycję, obcą, swoistą kulturę, odmienne podstawy etyczne i prawne, różną zasadniczo psychikę.

A te dwa światy są nietylko inne, ale przeciwne, przeciwstawiające się i przeszkadzające sobie. Od szeregu lat prowadząc badania nad młodzieżą szkolną, zajmuję się i tem zagadnieniem. Nie tu miejsce na szczegółowe omawianie tego tematu, robię to na innem miejscu, tu podaję tylko parę wyników opartych na własnych spostrzeżeniach empirycznych, obejmujących sto kilkadziesiąt zakładów ze wszystkich ziem Rzeczypospolitej i ponad dziesięć tysięcy uczniów[1]).

Pomijając wspomniane wyżej odmienne podstawy kulturalne, już w psychice zachodzą daleko idące rozbieżności. Nawet w dziedzinie poznawczej występują wyraźne różnice. Specjalnie górują Polacy nad Żydami w dziedzinie spostrzegawczości — rzecz znana i z praktyki szkolnej i innych badań, także żydowskich autorów (D. Wolber), — dalej w dziedzinie wyobraźni. Odmienne, szybsze u Żydów, jest tempo rozwoju i dojrzewania zarówno fizjologicznego, jak i psychicznego.

Rzecz jeszcze ważniejsza. Oto zwiększenie ilości Żydów pociąga za sobą nietylko przeróżne niepożądane objawy społeczne, na co już dawno zwracałem uwagę, ale zaznacza się niekorzystnie w dziedzinie intelektualnej, wiąże się z wyraźnem obniżeniem poziomu intelektualnego młodzieży naszej, polskiej. Dotyczy to przedewszystkiem poszczególnych klas, ale także całych zakładów, a nawet miejscowości. Związek ten jest bardzo silny, nawet niewielkie przyrosty Żydów łączą się z widocznem obniżeniem profilu intelektualnego. Czy to zestawiamy zakłady jednej miejscowości, czy całych województw, czy, przeciwnie, badamy przez szereg lat klasy w tym samym zakładzie, wszędzie spoty-

---

[1]) Obszernie potraktowano to zagadnienie w „Psychometrji", rocznik 1935.

kamy się z objawem tym samym: współczynniki korelacji są ujemne, nieraz wcale znaczne[2]).

Że nawet niewielki odsetek młodzieży żydowskiej pociąga niepożądane następstwa, które potęgują się w miarę wzrostu tego odsetka, można wyjaśnić przypuszczeniem, iż drogą kontaktu towarzyskiego przedstawicieli dwu odmiennych światów psychicznych rozluźniają się pewne instyktowne, tradycyjne normy, powstają głębokie wstrząsy, pociągające zboczenia rozwojowe, w całości tedy jawią się objawy rozkładu i dekadencji.

Rzecz charakterystyczna, że inne mniejszości, o ile mogłem stwierdzić, ani nie wykazują zasadniczych różnic w porównaniu z młodzieżą polską, ani nie wywierają jakiegoś wyraźnego wpływu.

W konsekwencji dochodzę do wniosku, że wyzyskanie traktatowych przepisów o szkolnictwie dla mniejszości powinno być w jak najszerszem stopniu utrzymane w odniesieniu do Żydów, a ideałem byłaby zupełna seperacja w wychowaniu.

Na uwagę zasługuje też problem koedukacji. Dużo o tem pisano i u nas, ale są to przeważnie wywody aprioryczne, gdy należałoby i tu sięgnąć do metod empirycznych. Moje spostrzeżenia, w przeciwieństwie do poprzednich, są bardzo szczupłe, bo zagadnieniem tem zajmowałem się tylko przygodnie, badając przedewszystkiem młodzież męską. Lecz i tu mam materjały z kilkudziesięciu gimnazjów koedukacyjnych, obejmujących kilkanaście setek młodzieży, którą można porównać. Otóż te skromne spostrzeżenia wskazywałyby, że jeśli chodzi o młodzież najwyższych klas, dziewczęta celują w dziedzinie pamięci, korzystnie przedstawiają się na polu wyobraźni, natomiast chłopcy wy-

---

[2]) Oczywiście, sprawa nie jest tak prosta, by można sądzić, iż poziom intelektualny zależny jest tylko od większego lub mniejszego odsetka Żydów. Wchodzą tu w grę rozmaite czynniki wrodzone i nabywane przez otoczenie, a wymieniony jest jednym z wielu, który zaznacza się tem wyraźniej, im pozostałe są bardziej zgodne. Po takiem zastrzeżeniu prawidłowość jest tak znaczna, że jakieś odstępstwa są minimalne i dają się wyjaśnić swoistemi powodami lokalnego charakteru.

przedzają je pod względem ścisłości rozumowania, oraz spostrzegawczości. Jeżeli ktoś zrobiłby zarzut, że jest to następstwo testów dobranych dla młodzieży męskiej, nie będą oponował, ale i to świadczy o różnicy psychiki, a mnie o to tylko chodzi, o szczegółach zaś mówię z zastrzeżeniem. Że różnice te miałyby charakter jakościowy raczej, niż ilościowy, to stanowi tem większe utrudnienie w pracy. Do zastrzeżeń zatem zasadniczych przybywałyby i te empiryczne. Rozumiem, że w wielu wypadkach koedukacja jest koniecznością organizacyjną, nie sądzę jednak, by była ideałem, który należy zrealizować, owszem należałoby ją jak najbardziej zacieśnić, a gdzie jest jednak, łagodzić metodami indywidualizującemi. Ale przedewszystkiem uważam za potrzebne dalsze wszechstronne i bezstronne badanie tego zagadnienia.

Nie wyczerpałem wcale całego bogactwa różnic wśród młodzieży szkolnej. Występują przecież odmienne temperamenty, różne charaktery, przeciwne nieraz usposobienia. Innego rodzaju są różnice majątkowe, rodowe, aż do przeróżnych odmian uzdolnień i upodobań indywidualnych, zmieniających się jeszcze nieraz podczas pobytu w szkole pod wpływem przeróżnych czynników. Wskazuję tylko na dziedziny, które wszystkie utrudniają pracę wychowawczą.

Jak wyjść z tych trudności, jak je rozwiązać? Czy te różne żywioły mieszać razem i kombinować, czy segregować, czy dążyć do niwelacji różnic, czy do ich uwypuklenia i wyzyskania? Jednej odpowiedzi dać nie można, ani zalecić szablonowego rozwiązania. Zależnie od walorów poszczególnych typów i właściwości, zależnie od celów wychowawczych i ideałów, jakie sobie postawimy, rozmaicie je musimy oceniać i traktować. Parę ważniejszych omówiłem nieco szerzej, próbując wskazać pewne drogi rozwiązania, bez pretensji jednak, by były one jedyne, czy też niezawodne, choć mnie wydają się najwłaściwsze. Celem moim było zwrócenie uwagi na ważność poruszonych tematów i potrzebę naukowego, empirycznego ich studjowania.

S. M. STUDENCKI.

PSYCHOLOGJA PORÓWNAWCZA NARODÓW W ŚWIETLE NAJNOWSZYCH BADAŃ*)

WSTĘP.

Psychologja porównawcza narodów nie może się poszczycić ani osiągniętemi wynikami, ani nawet ugruntowanemi metodami pracy. Od czasu do czasu zjawiają się prace, poruszające, niezmiernie aktualne w dobie obecnej zagadnienie psychiki narodowej; rzadziej zanotować można ukazanie się monografji, poświęconej jakiemuś jednemu narodowi.

Różni autorzy opracowują zagadnienie psychologji narodu z najróżnorodniejszych punktów widzenia, a każdy z nich wnosi coś nowego, rzuca odmienne światło na to zjawisko. Literat, publicysta, filozof, psycholog, antropolog, geograf, socjolog, historyk kultury — każdy z nich ze swego stanowiska usiłuje ująć nieuchwytną „duszę narodu“, opierając się przytem, bądź na wnikliwej obserwacji i przebłyskach intuicji, bądź na objektywnych faktach naukowych.

Ocena wartości stosowanej metody i trafności obranej drogi przedstawia na razie nieprzezwyciężone trudności, wobec braku kryterjów, czy skreślony obraz jest istotnie wyrazem „psychiki narodowej“. Niestety, brak też w naukowej literaturze psychologicznej prac, zajmujących się metodologją samego zagadnienia.

Żadna metoda nie może sobie rościć pretensyj do tytułu „najlepszej“. Jedynie dzięki kooperacji różnych metod problem

---

*) Psychologja Niemców, Francuzów, Amerykanów, ludów pierwotnych. Praca konkursowa na temat „Dotychczasowy stan badań nad psychologją porównawczą narodów (postawienie zagadnienia, metody, wyniki)“.

psychologji narodowej może być w przyszłości rozstrzygnięty, na razie jednak już samo zestawienie szeregu charakterystyk, z których każda jest pisana w odmienny sposób, posunie sprawę o tyle naprzód, że ułatwi orjentację co do wartości każdej poszczególnej metody.

Podane w niniejszej pracy charakterystyki ras kolorowych, są opracowane ze stanowiska psychologji eksperymentalnej oraz ze stanowiska etnologji, charakterystyka Yankesów ze stanowiska publicystyki, charakterystyka Niemców ze stanowiska filozofji kultury i Francuzów ze stanowiska socjologji. Ocenie zalet i braków każdej metody poświęcam uwagi, wypowiedziane okolicznościowo przy omawianiu samych charakterystyk. Obrany układ materjału ma swoje niedogodności, ma też i pewne zalety — charakterystyki poszczególnych narodów dzięki temu wypadły, być może, bardziej jednolicie, niż wówczas, gdyby materjał został rozdrobniony przy ekspozycji różnych metod.

Ścisłe określenie najprostszego nawet pojęcia nastręcza niejednokrotnie wielkie trudności. O ileż trudniej określić tak złożone pojęcia, jak naród, a przecież mówimy wciąż o narodzie, o jego dążeniach i ideałach, rozprawiamy o poczuciu narodowem i świadomości narodowej, wydajemy sądy o cechach tego lub innego narodu! Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, co to oznacza, lecz z chwilą, gdy próbujemy zanalizować to pojęcie, zaczyna się ono wymykać z pod wszelkiej definicji, stawia nas wobec całego szeregu zawiłych problematów, a nawet sprzeczności.

Zazwyczaj, mówiąc o narodzie, mamy na myśli zespół ludzi, których łączy pokrewieństwo krwi, (pochodzenia, rasy) wspólny język, wspólne dzieje, wspólne dążenia, wspólne państwo. Tymczasem żadne z wymienionych kryterjów narodu nie wytrzymuje krytyki.

Jeżeli o przynależności do tego lub innego narodu decyduje wspólne pochodzenie lub rasa, wówczas Amerykanie,

Szwajcarzy i Belgowie nie tworzą narodu, ponieważ składają się, jak wiadomo, z odmiennych rasowo elementów. Musielibyśmy także uznać, że Prusacy (potomkowie zniemczonych Słowian połabskich) nie są Niemcami, a przecież sami siebie za Niemców uważają i nikt im tego zabronić nie może. W obrębie każdego narodu mamy też cały szereg jednostek obcego pochodzenia które siebie uważają za najlepszych rodowitych synów tego narodu. Jeżeli o przynależności do narodu decyduje język, wówczas Holendrzy są Niemcami, mieszkańcy Stanów Zjednoczonych Ameryki Anglikami, Norwegowie Duńczykami, Brazylijczycy Portugalczykami i t. p. Z drugiej strony wypadałoby uznać, że mieszkańcy Prowancji nie są Francuzami, Kastylczycy Hiszpanami, Kaszubi Polakami. Trudno jest wybrnąć z tych sprzeczności, szukajmy więc innych, bardziej pewnych kryterjów narodowości. Niestety znowu doznamy zawodu. — Wspólne losy dziejowe nie stanowią dostatecznej podstawy do klasyfikowania narodów: my Polacy, wiemy o tem dobrze z przykładu Ślązaków, którzy mimo odłączenia przez długie stulecia od macierzy, uważają siebie za Polaków, podczas gdy Mazurzy z Warmji i Prus Wschodnich oraz Litwini dotąd wyrzekają się stanowczo polskości. O wspólnych dążeniach i ideałach narodu trudno też mówić w dobie obecnej, gdy narody częstokroć są rozdarte przez wewnętrzne walki i przeciwieństwa.

Nie ostoi się też i ostatnie nasze kryterjum — państwo; Polacy, pozbawieni samodzielnego bytu państwowego, nie przestali być narodem. Możemy się też powołać na jaskrawy przykład państwa austrjackiego, które krzewiło patrjotyzm austrjacki, choć narodu austrjackiego nie było.

Współczesne państwa najczęściej obejmują kilka narodów, niekiedy i takie, które zostały wcielone siłą do danego organizmu państwowego. Gdyby przynależność państwowa miała decydować o narodowości wszystkich obywateli, wówczas musielibyśmy przyjąć doktrynę, którą ongiś z całą bezwzględnością stosowano w Prusach przedwojennych. Tak: Kirchhoff w książeczce „Was ist national“, wydanej w 1902 roku, twier-

dził, że kryterjum narodowości jest przynależność państwowa. Obywatele pochodzenia polskiego, zamieszkujący Rzeszę Niemiecką, są zatem Niemcami. O ile zaś nie będą chcieli tego uznać, należy ich bezwzględnie zgermanizować. Określenie narodowości Kirchhoffa grzeszy jeszcze i pod tym względem, że jest prawnicze, a nie socjologiczne.

W ten sposób rozwiało się pojęcie narodu w potocznem tego słowa rozumieniu — stajemy tedy wobec problemu; czemże jest właściwie naród, co stanowi jego istotę i jaka jest geneza świadomości narodowej. Krytyka popularnych poglądów na istotę narodu doprowadziła nas do wniosku, że potoczne znaczenie tego pojęcia jest mętne i nieścisłe, że istnieją problematy tam, gdzie umysł powierzchowny ich nie dostrzega. Dopiero po przeprowadzeniu tej krytyki możemy skonstruować pojęcie narodu ze stanowiska naukowego.

Tam gdzie niema świadomości narodowej, niema też narodu. Jest szczep, plemię, rasa, czyli tworzywo, z którego z biegiem czasu, i to w sprzyjających okolicznościach, może się wytworzyć naród, natomiast narodu, we właściwem tego słowa znaczeniu niema. Na Wileńszczyźnie, jak wiadomo, Białorusini dotąd nazywają siebie „tutejszymi katolikami". Samo pytanie, do jakiej narodowości siebie zaliczają, wprawia ich w niemały kłopot: gotowi byliby nawet uznać siebie za Polaków, lecz czują się tem skrępowani, że Polacy to przecież „pany", a oni są tylko chłopami.

Stwierdzamy zatem, że świadomość swej odrębności narodowej, lub przynajmniej istnienie poczucia narodowego, jest niezbędnym warunkiem powstania narodu.

Być może nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że świadomość narodowa jest wytworem stosunkowo niedawnych czasów, nawet u przodujących, najbardziej kulturalnych i starych narodów. W niektórych wypadkach proces budzenia się narodu, wytwarzanie się u ludu świadomości narodowej, odbywa się w naszych oczach: chłop polski „unarodowił się" właściwie dopiero teraz. W Galicji przedwojennej chłop był przywiązany do austrjackiego cesarza, a w Kongresówce, podczas wojny, kozacy byli dla chłopa „naszem" wojskiem.

Historycy i socjologowie różnią się bardzo w oznaczaniu momentu powstania świadomości narodowej u ludów Europy. Niektórzy (zwłaszcza historycy francuscy) skłonni są doszukiwać się świadomości narodowej już we wczesnem średniowieczu, inni uważają ją za wytwór wielkiej rewolucji francuskiej. Tak August Thierry i Lorgnon odnajdują jej przejawy już w 12 a nawet 9 wieku, wskazują na to, że w słynnej pieśni Rolanda jest mowa o słodkiej Francji („la douce France“), Guizot i Michelet odnoszą ten moment do 14 stulecia, do czasów 100 letniej wojny i Dziewicy Orleańskiej. Wreszcie Lavisse i Aulard uważają, że dopiero wielka rewolucja francuska wywarła decydujący wpływ na tworzenie się świadomości narodowej. Historja polityczna poprzednich okresów była właściwie tylko historją państw, a te, ze swej strony, były ściśle związane z dynastjami.

Rewolucja francuska, proklamująca zasady wolności i równości człowieka i obywatela, wzmogła również w narodach dążenie do wolności i niezależności politycznej. Proces wyzwalania się narodów trwał przez całe XIX stulecie, a na początku naszej ery znalazł wreszcie swój wyraz w słynnej deklaracji Wilsona, proklamującej prawo stanowienia narodów o sobie jako jeden z celów wojny światowej.

Jesteśmy obecnie świadkami wzmagających się przeciwieństw narodowościowych i trudno nawet przewidzieć, jaki obrót w przyszłości te sprawy wezmą.

Mając na względzie, że świadomość narodowa jest nieodzownym czynnikiem tworzenia się narodu, z konieczności musimy się zająć wpierw genezą i strukturą świadomości narodowej, i dopiero po wyjaśnieniu tego zagadnienia powrócimy do zajmującego nas tematu: co to jest naród.

Nie kusząc się o podanie ścisłej definicji świadomości narodowej, stwierdzamy narazie tylko tyle, że stanowi ona pewną więź społeczną pomiędzy ludźmi. Należy przytem zważyć, że przynależność do pewnego narodu może być mniej lub więcej uświadomiona. Niekiedy mamy do czynienia z pierwocinami świadomości narodowej w postaci mglistego poczucia narodowego. Isnieje ono niekiedy w ukrytym stanie i występuje gwałtownie i nagle w chwilach niebezpieczeństwa, zagrażającego oj-

czyźnie, lub w wyjątkowych okolicznościach (np. na obczyźnie, przy zetknięciu się z obcokrajowcami i t. p.).

Ogólnie biorąc, podłożem, sprzyjającem wytworzeniu się takiej więzi, może być wspólnota tradycyj, wspólnota interesów i wspólnota ideałów.

Rozpatrzmy osobno te trzy czynniki.

Tradycja wyrasta na tle współżycia człowieka w rodzinie. W społeczeństwach pierwotnych wspólne pochodzenie krwi, cześć oddawana przodkom, podporządkowanie się rodzicom lub starszyźnie w rodzie lub plemieniu, są to potężne czynniki, wytwarzające poczucie łączności pomiędzy ludźmi. Do tego przyłącza się przywiązanie do ziemi, poczucie łączności pomiędzy człowiekiem a przyrodą. Człowiek odczuwa tkliwe uczucia nie tylko w stosunku do bliższej okolicy, w której się urodził, w której spędził pierwsze lata swego życia, do ziemi, którą zrosił swoim potem, w której pochowani są jego najbliżsi, lecz przywiązuje się również i do ziemi swych przodków, do całego kraju, z którego swój ród wywodzi. Niewątpliwie też i sam charakter krajobrazu wybija swoiste piętno na psychice człowieka. Mieszkaniec gór, lasów i stepów najczęściej czuje się dobrze w znanem środowisku, rozumie tę przyrodę, odczuwa ją i obdarza swoją miłością, przeniesiony natomiast do miejscowości o odmiennym charakterze zaczyna tęsknić za stroną rodzinną. W ten sposób miłość do kraju rodzinnego (to co Niemcy nazywają Heimatgefühl) stanowi zalążek świadomości narodowej.

W wyższych stadjach rozwoju kulturalnego wytwarza się ponadto przywiązanie do języka ojczystego, do wiary ojców, do zwyczajów i obyczajów przodków. Człowiek kulturalny lubuje się w wytworach rodzimej sztuki, otacza pewną czcią dobra duchowe, przekazane mu przez poprzednie pokolenia. Zwłaszcza język macierzysty stanowi wartość, którą człowiek przekłada niekiedy ponad własne życie.

Wszystkie te przedmioty kultu są tradycyjnie przekazywane z pokolenia na pokolenie. Przyzwyczaja się do nich człowiek tak bardzo, ponieważ zżywa się z niemi w wieku dziecięcym, szczególnie podatnym na wszelkiego rodzaju sugestje.

Więź narodowa, oparta jedynie na tradycji, być może sama przez się nie zdołałaby scementować społeczności, gdyby

utrzymanie tradycyj nie leżało w interesach gromady. Zaspakajanie elementarnych potrzeb życiowych, obrona przed wspólnym nieprzyjacielem, wytwarzają w członkach gromady solidarność interesów, poczucie mocy, a co zatem idzie, świadomość przynależności do grupy. Związkiem, zabezpieczającym jednostce bezpieczeństwo i dobrobyt, jest organizacja państwowa. To też świadomość narodowa wiąże się zazwyczaj z przywiązaniem do swego państwa, łączy się z uczuciem patrjotyzmu. Od czasów Bismarcka, rzecznika polityki realnej, i tak zwanego egoizmu narodowego, nacjonalizm współczesny szczególnie mocno podkreśla moment wspólnoty interesów członków danego narodu. Polityka kolonjalna, barjery celne, walka o tak zwane „miejsce pod słońcem", gnębienie mniejszości narodowych, wszystko to ma na celu jakoby dobro narodu. Z dobrodziejstw płynących ze zdobyczy, uzyskanych na innych narodach, korzysta w równym stopniu cały naród — tak głoszą ideologowie imperjalizmu.

Lecz sama walka o byt i wspólnota wierzeń i tradycyj nie tworzy jeszcze narodu. Na rozległych obszarach Azji tworzyły się i rozpadały ogromne państwa, nie pozostawiając po sobie prawie żadnych śladów. To też zgodnie z F. Konecznym (Polskie Logos a Ethos. Poznań, 1921, str. 13) możemy uważać, że: „walka o byt" stanowi dla narodu tylko środek do celu. Sama ta walka nigdy narodu nie wytworzy, ani nie utrzyma. Gdy naród nie ma innego zajęcia, jak tylko samą walkę o byt, gdy przyświecają mu same tylko cele ekonomiczne, zbliża się do upadku. Dobra duchowe, przekazywane tradycyjnie, jak język, wiara, zwyczaje i t. p., stają się dobrami idealnemi. Naród dąży nie tylko do utrzymania tych dóbr, ale do ich pomnożenia i dalszego rozwoju. Wytwarza się idea narodowa, której naród służy, którą realizuje.

Istotną cechą idei narodowej, bez względu na to, czy będzie to idea narodowa narodu polskiego, niemieckiego czy włoskiego, jest dążenie do jednolitości. Naród pragnie na każdem polu działania wytworzyć pewne formy „wyrażania się", zgodne z jego istotą, odrzuca przeto pierwiastki obce jego duchowi, zastępując je przez pierwiastki rodzime i swojskie. Jednym z wyrazów tego pragnienia jest dążenie do scalenia narodu, chęć objęcia

w posiadanie wszystkich ziem, zamieszkiwanych przez roda≠ ków, by zjednoczyć je w jednem państwie narodowem i zabez≠ pieczyć sobie możność nieskrępowanego rozwoju. Dążenie do zjednoczenia występuje tem silniej i tem wcześniej, im silniej naród jest uciskany przez najeźdźców lub wrogich sąsiadów. Wydaje się, że ucisk najlepiej hartuje duszę narodu, budzi ją ze stanu uśpienia; najwcześniej zjednoczyły się właśnie te naro≠ dy, które przeszły przez twardą szkołę ucisku. Anglja zawdzię≠ cza swe zjednoczenie walce z Duńczykami, oraz podbojowi przez najeźdźców Normanów. Francja i Hiszpanja dojrzewają do samodzielnego bytu państwowego również pod wpływem długotrwałych walk z sąsiadami. Stosunkowo późne zjedno≠ czenie się Niemiec spowodowane było przez brak nacisku ze strony potężnych sąsiadów w okresie średniowiecza. Naród polski w okresie niewoli wykazał zdumiewającą żywotność wła≠ śnie pod presją najokrutniejszego ciemiężcy.

Dążenie do jednolitości narodowej nie może być całko≠ wicie zaspokojone. Granice państwowe zazwyczaj nie są grani≠ granicami etnograficznemi, mimo, że wojna światowa powołała do życia nowe państwa narodowe i w znacznym stopniu zaspoko≠ iła aspiracje pokrzywdzonych dotąd narodów. Niemal każde państwo spoziera pożądliwem okiem na terytorja, zamieszkiwane przez pokrewne grupy etniczne, stanowiące mniejszości naro≠ dowe w obrębie innego państwa. Stanowi to poważną i ciągłą groźbę dla pokoju ludzkści. Mimo wysiłków ludzi dobrej woli i apostołów pokoju Europa wciąż jeszcze znajduje się w obliczu straszliwych wojen i wstrząsów wewnętrznych.

W ścisłym związku z dążeniem do zjednoczenia jest dą≠ żenie do wolności. Narody walczą o wolność religijną, wolność polityczną, wolność rozwoju kulturalnego.

Narody uciśnione w walce o samoistny byt państwowy (Polacy, Czeci, Irlandczycy) miały po swej stronie opinję całego świata demokratycznego. Idea wyzwolenia narodów stała się tak popularna, że po wojnie światowej uzyskały samoistny byt państwowy nawet mniejsze narody, które doniedawna nawet nie wysuwały roszczeń co do samoistnego bytu państwowego (Łotysze, Litwini, Estończycy). Dla umysłowości współczes≠ nej dążenie narodu do nieskrępowanego rozwoju kulturalnego

jest czemś zupełnie naturalnem. Zwłaszcza prawo używania języka rodowitego w rodzinie, w szkole i w kościele nie budzi już tych sprzeciwów, jak w czasach odległych, gdy społeczeństwo musiało walczyć o podstawowe prawa. Mamy świeżo w pamięci Apuchtina, który zapowiedział, że doprowadzi do tego, iż matki w Polsce usypiać będą dzieci rosyjską piosenką. Pamiętamy również katowanie dzieci polskich we Wrześni przez pruskich nauczycieli. A przecież używanie rodowitego języka jeszcze 150—200 lat temu nie było uznawane za przyrodzone prawo człowieka, przeciwnie, klasy oświecone posługiwały się w mowie francuszczyzną, przedtem jeszcze łaciną, a wstydziły się własnego języka. Voltaire w 1750 roku temi słowy opisywał swe wrażenia z dworu pruskiego, przy którym przebywał: „Znajduję się tu jakby we Francji. Tu wszyscy mówią naszym językiem. Mowa niemiecka jest wyłącznie dla żołnierzy i dla koni". Dążenie do wolności politycznej narodów dopiero w 19 stuleciu łączy się ze świadomością narodową: Polacy, Czesi, Włosi, Irlandczycy, Węgrzy, Grecy, Słowianie południowi walczą o równouprawnienie swych języków w życiu politycznem. Tymczasem, w 18 stuleciu i poprzednio motyw ten jest właściwie nieznany. Ze względów ekonomicznych oderwała się Holandja i Szwajcarja od Niemiec, kolonje amerykańskie od Anglji, Ameryka Południowa od Hiszpanji i Portugalji, bo narody te, zrywając więzy ze swą metropolją, nie miały wówczas poczucia wspólnoty pochodzenia, języka i kultury.

Trzecim czynnikiem świadomości narodowej jest dążenie do kultywowania swej odrębności narodowej. Przywiązanie do przekazanych form życia na pewnem stadjum rozwoju kulturalnego, łączy się ze świadomością swej odrębności i powoduje chęć utrwalenia i dalszego pogłębienia tych różnic. Zachowanie własnego oblicza narodowego, uchronienie się przed niwelującym wpływem cywilizacji kosmopolitycznej staje się celem, do którego naród zaczyna dążyć. Warstwa oświecona widzi w tem swe powołanie, by nie dać zaginąć oryginalnym pierwiastkom, tkwiącym w prymitywnej sztuce ludowej, zaczyna je krzewić i popularyzować. Świadomość odrębnych cech charakteru narodowego znajduje swój wyraz w życiu publicznem, w prawodawstwie i wychowaniu. Świadomość narodowa, zrodzona począt-

kowo w nielicznej garstce intelektualistów, ogarnia stopniowo cały naród i krzepnie w zetknięciu się z ludem. Ciekawego przykładu budzącej się świadomości narodowej dostarcza nam naród czeski. Jeszcze pół wieku temu arystokracja i całe mieszczaństwo czeskie były doszczętnie zniemczone. Dzięki działaniu kilku jednostek niestrudzonych propagatorów odrodzenia narodowego (Palacky, Szafarik, Kramarz, Masarik i in.), naród czeski w ciągu zaledwie dwuch pokoleń zmienił się niedopoznania i stworzył własną kulturę o silnem zabarwieniu narodowem.

W miarę tego jak naród krzepnie i uświadamia sobie coraz wyraźniej swą odrębność, wzmaga się w nim też poczucie swej mocy. Dążenie do zdobycia sobie uznania, znaczenia, potęgi i sławy jest jednym z najsilniejszych bodźców zarówno dla jednostki jak i dla społeczności. Nie chodzi tedy o utrzymanie posiadanych pozycyj na tem stadjum rozwoju, przedmiotem walki i pożądań stają się nowe zdobycze. Pod wpływem instynktu „postawienia się" (zaznaczenia swej wartości) naród może dążyć do doskonalenia się na każdem polu, do przodowania innym narodom pod względem twórczości naukowej, artystycznej i społecznej może też chcieć wywyższyć się drogą pomniejszania swych rywalów i tamowania ich rozwoju.

Oczywiście, postawa agresywna, zaborcza, stosowanie gwałtu i przemocy jest dużo łatwiejsze niż szlachetne współzawodnictwo narodów. To też historja polityczna narodów 19 stulecia obfituje w jaskrawe przykłady właśnie takiej ekspansji, opartej na stosowaniu polityki gwałtu, t. zw. „opancerzonej pięści". Na samym progu tego stulecia kosztem rozebranej Polski złączyły się trzy państwa zaborcze. Najsłabsze z nich, lecz najdrapieżniejsze, najkonsekwentniejsze w wyznawaniu zasady „siła przed prawem", Prusy, stały się niebawem niebezpieczeństwem dla całej Europy. Tu właśnie powstała koncepcja państwa policyjnego, które reguluje wszystkie stosunki pomiędzy obywatelami. Ci ostatni, zdegradowani do roli poddanych, widzą w tem najwyższe szczęście osobiste, by służyć państwu w realizacji jego dziejowej misji, a jest nią zdobycie potęgi i sławy. Nacjonalizm współczesny przekłada potęgę własnego państwa ponad wszelkie dobra duchowe, ponad interesy gospodarcze i polityczne swego narodu. Za ideologa tego rodzaju koncep-

cyj, może być uważany H. von Treitschke, historyk pruski, a wyznawcy jego rekrutują się obecnie z pośród przedstawicieli różnych narodowości. Z całą otwartością wypowiada on następujące zasady: „Potęga jest naczelną zasadą państwa, podobnie jak wiara jest zasadą kościoła, miłość zasadą rodziny"*). Dalej: „Naczelnym nakazem moralnym państwa jest dążenie do potęgi" (str. 100). „Sądy moralne historyka powinny liczyć się z tem, że państwo jest przedewszystkiem potęgą ,która realizuje swoją wolę nazewnątrz i nawewnątrz. Niema dla jednostki wyższego i szlachetniejszego celu, jak współdziałać z państwem w tem dążeniu" (str. 105). Treitschke gromi też gnuśność pokoju i sławi świętość wojny, która pobudza ludzi i odradza pod względem moralnym.

W ostatnich czasach podobne poglądy szerzył w Niemczech ekonomista Othmar Spann. Bezpośrednio przed wybuchem wielkiej wojny ogłosił on pracę: „Zur Soziologie und Philosophie des Krieges", w której apoteozował wojnę, jako czynnik sprzyjający rozwojowi kultury, a nawet gospodarstwa narodowego. Wojna jest niezbędnym czynnikiem, akuszerem wszelkiego postępu. Wynik wojny jest bezwzględnie sprawiedliwy, ponieważ siła wyższa zwycięża siłę niższą: „wojna wzmacnia moralność publiczną, wzmaga w ludziach więź społeczną i poczucie państwowe, podnosi ducha solidarności, braterstwa i sprawiedliwości". „Krew poległych bojowników jest płomiennym lekiem dla organizmu państwowego. Wojna po tysiąckroć wzmacnia i odradza organizm państwowy. Historja poucza nas, że nowe okresy kultury były zawsze związane z wielkiemi wojnami". Zwłaszcza nieuniknionym wydaje mu się konflikt pomiędzy światem słowiańskim a światem germańskim. „Wojny tej powinniśmy sobie życzyć, by móc udowodnić, że możemy ją prowadzić sami z właściwą nam siłą, którą władcza rasa germańska (die germanische Herrscherrasse) przechowała w przeciągu tysiącleci". Inny koryfeusz nauki niemieckiej, prof. H. Gomperz w 1915 roku głosił zbliżone doktryny w pracy „Phi-

---

*) Heinrich v. Treitschke Politik 1897/98 Berlin str. 33. Cytuję według pracy Prof. Friedr. Hertza „Zur Soziologie der Nation und des Nationalbewusstseins". Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 65 Band, Heft 1, Tübingen 1931.

losophie des Krieges“ Według koncepcji nacjonalizmu, naród staje się istotą mistyczną, nadindywidualną, organizmem o własnych interesach, niezależnych od interesów i moralności poszczególnych jego członków.

Podobnie jak świadomość narodową stopniowo przeobrażała się, przyjmując coraz to nowe postaci (przywiązanie do tradycji, chęć utrwalenia swej odrębności, dążenie do zjednoczenia i wolności rozwoju kulturalnego, wreszcie dążenie do potęgi) również i pojęcie narodu z biegiem czasu podlegało ewolucji. Trudność określenia, co to jest właściwie naród, pochodzi stąd, że pojęcie to jest stosowane w różnem znaczeniu. Także i w różnych okresach czasu rozmaicie zapytrywano się na to, co to jest naród.

Dla umysłowości człowieka współczesnego, wydaje się rzeczą zupełnie naturalną, że naród obejmuje wszystkie stany i klasy. Mimo istnienia różnych przesądów stanowych najwyższe warstwy społeczne nie uważają dla siebie za poniżenie, że należą do tego samego narodu, co i warstwy niższe. Tymczasem w czasach niezbyt odległych ściśle odróżniano naród od ludu. Narodem była szlachta i duchowieństwo, czyli warstwy cieszące się pełnią praw obywatelskich. Wieśniacy i rzemieślnicy nie należeli do narodu, lecz stanowili lud, to też królowie francuscy nie zwracali się do swego ludu, lecz do „nacji“. Dopiero w 18 stuleciu zaczyna mieszczaństwo domagać się, by zaliczono je także do narodu (właściwie do „nacji“). Tak po wybuchu rewolucji francuskiej dyskutowano w Zgromadzeniu Narodowem nad tem, czy nazwać się Zgromadzeniem Narodowem, czy Zgromadzeniem Ludowem. Poczucie własnej godności trzeciego stanu wzmogło się ogromnie. Słynny opat Sieyès twierdził nawet, że naród to jest jedynie trzeci stan, przez co wyłączał arystokrację z narodu. Mirabeau proponował, by Zgromadzenie nazwało się właśnie ludowem, na wzór Ameryki i Anglji, krajów, w których nazwa „lud“ nie jest pogardzaną, ale przeciwnie cieszy się poważaniem. Wraz z nastąpieniem Restauracji dyskusja znowu zostaje podjęta. Reakcyjny hrabia de Maistre oświadcza: „co to jest naród? suweren i arystokracja“.

W tym czasie również i w Niemczech, jak i w całej Europie, naród zbudził się ze stanu uśpienia. Dla Polaków jest spe-

cjalnie ciekawe, że jednym z pierwszych nacjonalistów niemieckich jest Polak-renegat K. F. von Kobielski-Glave, najwybitniejszy publicysta cesarsko-niemiecki. W 1795 roku agituje on na korzyść „wielkiego zjednoczonego narodu niemieckiego", pragnie założyć stronnictwo niemieckich „nacjonalistów". Jest to fakt mało znany. Wspomina o nim F. Hertz w cytowanej powyżej pracy.

W ciągu 18 i 19 stulecia pojęcie narodu jeszcze nie jest w zupełności skrystalizowane. Zwalczają się nawzajem sprzeczne koncepcje. Arystokraci, mówiąc o narodzie, mają na myśli siebie samych, demokraci mieszczaństwo, komuniści proletarjat. (Karol Marx w „Manifeście Komunistycznym" pisze, że proletarjat po zagarnięciu władzy ukonstytuje się jako naród. Podobnie czynią obecnie Sowiety, pozbawiając praw obywatelskich elementy nieproletarjackie). Hertz nazywa to „narodem nawewnątrz" (Innennation). Wraz z demokratyzacją społeczeństwa utrwala się jednak koncepcja „narodu na zewnątrz" (Aussennation), t. j. zespołu ludzi o wspólnem pochodzeniu, języku i kulturze, bez względu na przynależność do tej lub innej warstwy społecznej. Hertz wyróżnia jeszcze trzecią koncepcję narodu, jako organizmu nadindywidualnego (metaphysische Nation), mającego własne cele, ideały i odrębną misję historyczną. Pogląd ten dość rozpowszechniony, niezawsze jest wypowiadany dostatecznie wyraźnie. Częstokroć autorowie, piszący o narodzie, mimo woli popełniają ten błąd, traktując naród jako żywy organizm, tymczasem, między organizmem jako tworem przyrodniczym a narodem socjologicznym, istnieją tak poważne różnice, że nie sposób identyfikować tych dwuch pojęć. Przedewszystkiem, naród nie posiada jednolitej świadomości ani w czasie ani w przestrzeni. W obrębie narodu istnieją tak wielkie przeciwieństwa, że o jednolitości świadomości nie może być mowy. Dalej, komórkami narodu—organizmu mają być ludzie, lecz każda komórka ma określoną funkcję, tymczasem człowiek w społeczeństwie może zmieniać swe funkcje, może też pełnić kilka funkcyj naraz. Komórka jest wcielona do organizmu, natomiast związek człowieka z narodem jest luźny: w każdej chwili może on wystąpić ze społeczności, i zmienić państwowość a nawet narodowość.

Koncepcja metofizyczna narodu dąży do całkowitego podporządkowania jednostki narodowi. Z tego względu Hertz, traktując to zagadnienie ze stanowiska indywidualistycznego, uważa ją za społecznie niebezpieczną.

Resumując powyższe wywody, dochodzimy do wniosku, że naród jest splotem momentów przedmiotowych i podmiotowych, lecz dominującą rolę odgrywają czynniki podmiotowe. Język, rasa, kultura, państwo, nie wystarczają jeszcze do utworzenia narodu, z drugiej strony samo poczucie pokrewieństwa, wola tworzenia narodu wyrastają dopiero na podłożu objektywnych faktów historycznych. Po raz pierwszy wypowiedział tę myśl Ernest Renan w 1882 roku: rasa, religja, język, państwo, kultura, interesy gospodarcze nie tworzą jeszcze narodu, niezbędna jest pamięć wspólnych przeżyć i chęć utworzenia społeczności. Na tem samem stanowisku stoi i Mac Dougall (Psychologja grupy. Książnica Atlas 1930) i cytowany przez Dougalla Ramsay Muir. Ten ostatni wylicza 7 czynników kształtujących naród: 1) zajmowanie pewnego określonego geograficznego obszaru, 2) jednolitość rasowa; 3) jednolitość językowa, 4) wspólność religji, 5) wspólne podleganie, w ciągu dość długiego okresu czasu, stałej władzy i systematycznym rządom, 6) wspólność ekonomicznych interesów wraz z wynikającem stąd podobieństwem zajęć i zapatrywań i 7) posiadanie wspólnej tradycji wspomnień, wspólnie przeżytych cierpień i wspólnie osiągniętych zwycięstw, utrwalonych w pieśni i legendzie, w drogich imionach wielkich ludzi, którzy są jakgdyby ucieleśnieniem charakteru i ideałów narodu, jako też w nazwach miejsc czczonych, do których przywiązane są narodowe wspomnienia. O pamięci narodowej, przechowującej te wspomnienia, mówi on ,że jest to „najpotężniejszy ze wszystkich czynników, kształtujących naród, jedyny czynnik niezbędny“ — wykazując przez to wyczucie zasadniczo psychologicznej natury narodu. Natomiast w odniesieniu do pozostałych sześciu wyliczonych „czynników“, dowodzi, że nie są one zasadnicze: „Narodowość jest więc trudnem, wymykającem się z pod wszelkiego określenia, pojęciem“. „Istotą narodu jest uczucie i ostatecznie możemy tyle tylko powiedzieć, że naród jest narodem, ponieważ jego człon-

kowie głęboko i jednomyślnie wierzą w to, że jest narodem" (str. 188).

I CHARAKTER NARODOWY.

Każdy naród posługuje się własnym językiem, przywiązany jest do własnych obyczajów i tradycyj i posiada poczucie swej odrębności. Na tem tle powstaje dążenie do krzewienia własnej kultury zgodnie z „duchem narodowym" i bronienia się przeciwko obcym wpływom. Stąd też w stosunku do innych narodów wytwarza się postawa raczej niechętna. Są to fakty niezaprzeczone. Gdy zapytamy jednak, czy istnieje charakter narodowy, otrzymamy bardzo rozbieżne odpowiedzi. Zależnie od tego, do jakiego narodu lub warstwy społecznej człowiek należy, jakie poglądy polityczne i społeczne wyznaje, jakie osobiste doznania skłaniają go bardziej do tej lub innej koncepcji, rozmaicie wypada odpowiedź. Stosunki narodowościowe i społeczne są w dobie obecnej tak zaognione, że trudno jest traktować ten problemat w sposób akademicki, objektywny i beznamiętny. Rozprawy naukowe, pisane przez jednostki o wyższej kulturze umysłowej, nawet przez kosmopolitów, wywyższających się ponad tłum nacjonalistyczny, częstokroć w ukrytej postaci bronią stanowiska, dogodnego dla pewnej grupy, lub dla danej jednostki.

Kierunek kosmopolityczny, z tych lub innych przyczyn, neguje istnienie charakteru narodowego i wpływów rasy, lub przynajmniej skłonny jest uważać, że różnice pomiędzy ludźmi powstają jedynie wskutek wpływu środowiska, wychowania i indywidualnej historji danej jednostki. W jaskrawy i dobitny sposób wypowiedział tę myśl angielski socjolog John Stuart Mill: „Ze wszystkich pospolitych sposobów unikania rozważania skutków społecznych i moralnych wpływów na umysł ludzki najbardziej niewybredny jest sposób, polegający na przypisywaniu odmienności postępowania i charakteru przyrodzonym naturalnym różnicom". (Cytuję według „Psychologji grupy" Mc Dugalla). Ludzie stojący na tem stanowisku uważają zatem, że natura ludzka jest plastyczną i podatną na wpływy zewnętrzne, dziedziczność natomiast ustępuje na plan drugi. Naukowem uza-

sadnieniem tego stanowiska zajmuje się głównie tak zwany antropogeograficzny kierunek socjologji. Usiłuje on wytłomaczyć charakter narodu w związku z właściwościami zajmowanego przez niego terytorjum i klimatu. Tak naprz. rozpatruje Boutmy charakter angielski jako wytwór klimatu angielskiego.

E. Boutmy (Essai d'une psychologie politique du peuple anglais au XIX siecle Paris 1901) wykazuje, że „gęsta mgła" zaciera wyrazistość konturów i barw, wskutek czego pozbawia wzrok tego bogactwa wyraźnie określonych odcieni i form, które nadają tyle uroku niektórym bardziej słonecznym krajom, jak np. wybrzeżom morza Śródziemnego. „Wobec tego", mówi on, „zmysły przytępiają się lub trwają w stanie względnego stępienia, proces spostrzegania jest powolny, a treść spostrzeżeń mało wyrazista". W posępnych północnych klimatach sama kontemplacja zewnętrznego świata nie daje człowiekowi zadowolenia i wobec tego zwraca się on ku własnej naturze, szukając zadowolenia w bezustannej aktywności duszy i ciała, głównie jednak ciała. Dlatego rasy, posiadające takie środowisko naturalne, rozwijają wielką aktywność cielesną, a zasadniczą cechą ich sztuki i literatury jet subjektywizm" (cytuję według Mac Dougalla: Psychologja Grupy. Książnica Atlas 1930, str. 354 — 355).

Boutmy słusznie twierdzi, że „zamiłowanie i nawyk do wysiłku u Anglików należy uważać za najbardziej zasadniczy przymiot, głęboką i samorzutną właściwość rasową". Objawia się ona w zamiłowaniu Anglików do sportu, przygód i podróży a zwłaszcza do tego rodzaju rozrywek, jak wdrapywanie się na góry, które stanowi wybitnie sport angielski. Zamiłowanie i nawyk do wysiłku przejawia się także w całem angielskiem życiu społecznem, w intensywnej działalności handlowej i przemysłowej, którą z zapałem rozwijają często ludzie bynajmniej nie zmuszeni do tego przez konieczność robienia pieniędzy. „Boutmy skłania się do poglądu, że niechęć do uogólniania i teoretycznej konstrukcji, jaka cechuje szerokie masy Anglików, wynika właśnie, jako skutek uboczny, z tego zamiłowania do czynu. Uogólnienia bowiem i teoretyczne konstrukcje, powiada on, tworzą z natury swej umysły refleksyjne, tymczasem umysł Anglika nie ma czasu na refleksję: tendencja do osiągania jakiegoś praktycznego celu ustawicznie odciąga jego uwagę od ogólnych zasad" (Ibid. str. 363).

Charakterystyka Boutmy nie jest wolna od sprzeczności: z jednej strony „mglistość powietrza i monotonja mało wyrazistych form i barw zwracają umysł do refleksji nad sobą“, z drugiej strony „umysł Anglika nie ma czasu na refleksję“.

Znakomity historyk kultury Buckle, w swej klasycznej pracy „Historja cywilizacji w Anglji“ ogromny nacisk kładzie na wpływ natury na psychikę człowieka i na jego charakter. „Tam, gdzie, jak w Indjach i w przeważnej części Azji, fizyczne cechy kraju zakreślone są na olbrzymią skalę, gdzie piętrzą się potężne góry, płyną wielkie i szerokie rzeki, gdzie ciągną się bezkresne równiny, a słońce praży żarem, tam siły natury działają z taką mocą, że wniwecz obracają największe wysiłki człowieka, chcącego się im przeciwstawić, a w każdym razie człowieka, pozostającego na niskim stopniu cywilizacj“. „Ogromne rozmiary tych zjawisk natury oraz przerażający i nieprzezwyciężony charakter niszczących sił wywołuje, zdaniem Buckle‘a, w psychice człowieka dwa główne i ściśle ze sobą związane skutki: pobudzają one wyobraźnię do upajania się nadzwyczajnemi i groteskowemi urojeniami a równocześnie odbierają wszelką odwagę do podejmowania jakiejkolwiek próby przeciwstawienia się tym wielkim siłom oraz zrozumienia rządzących niemi praw“ (H.357). „Rasy zrodzone w tropikalnym klimacie ‚składają się z nienasyconych zjadaczów lotosu, których głównym pragnieniem jest popołudniowa drzemka. Zwykło się mówić o Malajach z całego Archipelagu Wschodniego, że siedząc bezczynnie, z zamiłowaniem oddają się bujaniu nogami, starannie unikając wszelkiego zajęcia, wymagającego większego trudu. Wszystko to w mniejszym lub większym stopniu dotyczy tropikalnych ras wogóle, w najwyższym jednak stopniu — ludności takich okolic, których klimat jest równocześnie gorący i wilgotny, a więc Malajów, Birmanów, Syjamczyków, Papuasów i murzynów z afrykańskich dżungli“. (str. 362).

Całkiem w innem świetle przedstawiają tę kwestję autorzy, podkreślający przemożny wpływ rasy na kształtowanie się charakteru zarówno jednostki, jak i całego narodu. Ci znowu skłonni są przejaskrawiać znaczenie charakteru narodowego, zazwyczaj też wywyższają zalety jednej rasy (nordycznej, aryjskiej i t. p.), inne natomiast rasy lub narody uważają za mniej warto-

ściowe, upośledzone lub nawet zdegenerowane. Przesada tych obu stanowisk jest tak oczywista, że trudno właściwie je poważnie traktować. Nie mniej jednak, warto się nad niemi zastanowić: albowiem i jedno i drugie stanowisko ma licznych i gorących zwolenników i często w walce politycznej wysuwane są w sposób niekrytyczny argumenty, zaczerpnięte właśnie z tego źródła.

Jedni twierdzą, wychodząc ze stanowiska kosmopolitycznego, „że wszystkie narody są do siebie podobne, w każdym z nich istnieją jednostki dobre i złe, inteligentne i mniej inteligentne, a rodzaj ludzki („homo sapiens“) jest właściwie ten sam pod wszystkiemi szerokościami geograficznemi. Uznawanie różnic narodowościowych jest swego rodzaju wstecznictwem i przesądem, niegodnym człowieka kulturalnego i postępowego, przywiązanie zaś do swego narodu i rodzimej tradycji świadczy o partykularyzmie, ciasnocie umysłowej. Ludzie ci uważają człowieka za mieszkańca globu ziemskiego, który przez to samo powinien ogarniać wzrokiem duchowym dalekie widnokręgi i wyrastać ponad ciasny krąg swego narodu. Pewne różnice usposobienia i charakteru istnieją coprawda pomiędzy ludźmi, należącymi do różnych ras (białej, żółtej, czarnej, czerwonej), lecz w obrębie białej rasy, lub powiedzmy wśród Europejczyków, istotnych różnic narodowych niema, samo zaś pojęcie charakteru narodowego i patrjotyzmu jest fikcją, wymysłem burżuazji, która wyzyskuje ciemnotę ludu, by skłonić go do kupowania swoich towarów i do przelewania krwi za ich sprawę.

Na zbliżonem stanowisku stoją prawowici komuniści i socjaliści — internacjonaliści, „którzy nawołują proletarjat wszystkich krajów do łączenia się“ w związki międzynarodowe. Koncepcja kosmopolityczna nie potrafi jednak wytłomaczyć całego szeregu zjawisk: Ciągłość historyczna rozwoju narodów i odrębność kultury nawet tych narodów, które żyją w identycznych warunkach geograficznych, jest faktem niezaprzeczonym. Jeżeli jedynie pod wpływem czynników geograficznych i gospodarczych kształtuje się charakter narodu, to nie sposób wytłomaczyć, dlaczego dwa narody, żyjące obok siebie w najbliższem sąsiedztwie, tak bardzo różnić się mogą pod względem charakteru, jak np. Anglicy i Irlandczycy.

Ciekawe przykłady, przemawiające na korzyść stałości odziedziczonych cech, znajdujemy w literaturze podróżniczej.

Tak naprzykład wśród Murzynów Afryki Zachodniej, w Senegalu, Sudanie i Gwinei, zamieszkuje szczep Fulbów, wyznający religję Proroka, a częściowo fetyszyzm. Trudnią się oni hodowlą bydła rogatego i pod względem kultury nie różnią się wielce od swych sąsiadów. R. Sobolewski w swych „Listach z Gwinei" tak opisuje ten szczep: „Semickie pochodzenie Fulbów zdaje się nie ulegać wątpliwości. Wysokiego wzrostu, szczupli, o pociągłych twarzach z długiemi i gładkiemi włosami, opadającemi aż na ramiona, posiadają typ, zbliżony do swych semickich przodków. Fizycznie dość słabi — łatwo podlegają chorobom nagminnym ,srożącym się wciąż w głębi kontynentu. Zarówno na kobietach, jak i na mężczyznach ciąży jakby zmęczenie wieków starej rasy, znajdującej się na drodze do degeneracji. Zawsze jakby smutni i przygnębieni, spokojni, niemal apatyczni, oczekują nadejścia śmierci z najzupełniejszą obojętnością. Wydawałoby się, że dla nich nie śmierć, lecz właśnie życie jest zwykłym przypadkiem. Choć pochodzenia białego, Fulbowie nie posiadają własnego, odrębnego języka, używają powszechnie narzecza, zapożyczonego od senegalskich Negrów — Tukulorów.

Odłam Fulbów, zamieszkujący płaskowzgórze Futa - Djallon w Gwinei, znany tu pod nazwą Fula, różni się zasadniczo od swych współrodaków sudańskich i senegalskich. O ile właściwi Fulbowie nie łączą się z otaczającemi ich plemionami murzyńskiemi, o tyle Fula w Gwinei, wskutek częstych małżeństw z kobietami ze szczepów Malinka i Susu, zatracili prawie zupełnie swe odrębne cechy białej rasy. Lecz mimo, że niekiedy pozostał w nich zaledwie nieznaczny odsetek krwi dawnych Fulbów syryjskich, — zachowali swe zamiłowania i zwyczaje. Choć Fula mało się różni wyglądem od Murzyna, jednak uderza odrazu jakieś dostojeństwo w jego ruchach i zachowaniu się, nigdy nie spotykane u czarnych. Dość spojrzeć na starca z tego plemienia, gdy witając się z Europejczykiem, chwyta jego rękę i przykłada ją sobie z powagą i namaszczeniem do piersi — by przekonać się, że tak wielka domieszka krwi murzyńskiej nie zdołała jeszcze zatrzeć doszczętnie cech charakterystycznych starej rasy. Mimo

wszystko pozostali oni „białymi“ Fulbami, mającymi w pogardzie Murzynów i zajmują się nadal swem ulubionem, tradycyjnem pasterstwem — nie dlatego, aby im to zajęcie przynosiło jakieś specjalne korzyści materjalne, ale dla zaznaczenia swego szlachetnego pochodzenia. Do pracy na roli nie mają zamiłowania, pozostawiając swe pola kukurydzy, ryżu i foni na opiece służących — poddanych, zwykle Murzynów“.

Inny przykład, zaczerpnięty z Maroka. J. Gozdawa tak opisuje mieszkańców tego kraju: „Poza Berberami i Arabami są w Maroku Żydzi. Różnią się oni bardzo od Żydów, których my znamy i przywykliśmy widzieć. Zamieszkując od wieków między Berberami i Arabami, przejęli wiele ich zwyczajów, posługując się językiem arabskim i nosząc specjalny strój miejscowy. Arabowie pogardzają Żydami bardziej jeszcze, niż Europejczykami, to też do przybycia Francuzów, Żydom powodziło się w Maroku nieświetnie. Arabowie nakładali na nich wielkie ciężary w postaci różnych podatków, zmuszając ich do zamieszkiwania w miastach w specjalnej dzielnicy, tak zwanej „mellah“. Protektorat francuski wyzwolił odrazu Żydów z tego położenia i zrobił z nich obywateli pierwszej klasy; Żydzi przeważnie natychmiast porzucili swój dawny strój i obyczaje, z „mellah“ przenieśli się do dzielnicy europejskiej i uważają się za Europejczyków, podczas gdy Arabowie zostali Arabami. Żydzi więc obecnie korzystają ze wszystkich moralnych praw i przywilejów, które mają w Maroku Europejczycy, a nawet dzieje im się lepiej niż Europejczykom, gdyż znają miejscowy język i kraj i pośredniczą z natury rzeczy między Europejczykiem a Arabem, który francuskim językiem posługiwać się nie chcą i trzymają się od Europejczyków na uboczu“. Mac Dougall zaznacza, że rasa murzyńska „gdziekolwiek znajdujemy jej przedstawicieli, czy w podzwrotnikowej Afryce, w dżunglach papuaskich, czy w wysoko cywilizowanych warunkach miast amerykańskich, wszędzie przedstawia pewne specyficzne właściwości psychiczne, dające się mniej więcej określić, w szczególności lekkomyślną beztroską, nieposkromioną emocjonalną gwałtowność i pobudliwość“. („Psychologja Grupy“, str. 207).

Biegunowo przeciwne stanowisko w porównaniu z „kosmopolitami“ zajmuje grupa „rasistów“, usiłująca wszelkie prze-

jawy życia narodowego wydedukować z właściwości rasy. Ojcem duchowym tego kierunku był hrabia de Gobineau, autor słynnej pracy „Essai sur l'inégalité des races humaines" (Paris 1853) — szkic o nierówności ras ludzkich. Dyplomata, podróżnik, esteta, a właściwie dyletant we wszystkich tych dziedzinach, napisał w połowie ubiegłego stulecia dzieło, nie pozbawione trafnych niekiedy spostrzeżeń, z domieszką fantazji i jednostronnych, dowolnych twierdzeń. W pracy tej Gobineau przedstawia rasę jako czynnik, decydujący o losach społeczeństw i poszczególnych ludzi. Czystość rasy prowadzi do harmonji i stałości urządzeń społecznych, domieszka krwi obcej powoduje upadek i degenerację. Z pośród ras ludzkich uważa Gobineau rasę germańską (nordyczną) za najszczytniejszą, najwartościowszą, wybraną. Ludy germańskie (Niemcy, Anglosasi, Skandynawczycy) są niejako predystynowani do panowania nad światem. Słowianie to „błoto stojące", ludy zużyte, zwyrodniałe. W ten sposób arystokrata francuski, hr. de Gobineau a następnie zniemczony Anglik H. St. Chamberlain (Die Grundlagen des 19 Jahrhunderts", München, 1912. 10 wydanie), stali się ideologami niemieckiego szowinizmu. Dla tego ostatniego, wszystko co wogóle w dziejach ludzkości tchnie wielkością i szlachetnością, jest wytworem ducha germańskiego. Do rasy germańskiej zalicza Chamberlain bez skrupułów starożytnych Hellenów, Chrystusa, świętego Franciszka, niemal wszystkich najwybitniejszych myślicieli. Nie trzeba się dziwić, że teorje tych dwóch myślicieli znalazły żywy oddźwięk u współczesnych Niemców i stały się oficjalną ideologją hitlerowskich Niemiec. Najbardziej krańcowi wyznawcy tego kierunku usiłują nawet stworzyć religję rasy, bardziej odpowiadającą duchowi nordycznemu niż chrześcijaństwo, wyrosłe na żydowskim gruncie. W ostatnich czasach i Kościół Katolicki i Protestancki wystąpiły w Niemczech przeciwko tym aspiracjom i stąd datuje się rozdźwięk pomiędzy nimi a Hitlerowską Trzecią Rzeszą. Fantazje rasistów nordycznych są oczywiste dla wszystkich nieopętanych tym szałem, tem bardziej zastanawiające jest, że 70 miljonowy naród filozofów wyznaje obecnie religję rasy, uważając ją za swego rodzaju objawienie. Zjawisko to zasługuje na baczniejszą uwagę polityków i socjologów, a może i psychjatrów, którzy studjować będą ten ruch jako swo-

isty przejaw zbiorowej psychozy. Obecnie głoszone jest hasło: „nordyzowania“ Niemiec, wysuwane są nawet fantastyczne projekty zmierzające do wprowadzenia kastowości, by „człowieka północnego w Niemczech jako najszlachetniejszy kwiat na drzewie ludzkości z powrotem podnieść do roli typu, panującego także liczebnie“.

Według doktryny rasowej wszelkie mieszanie się ras powinno być ustawowe zabronione. W specjalnym urzędzie kontroli rasowej należy prowadzić rejestr zdrowotny każdego Niemca. Z trzech grup, na które naród się wówczas rozpadnie, z punktu widzenia rasowo-higjeniczno-eugenicznego, należy grupę najpodrzędniejszą poddać sterylizacji. Prof. Staemmler z Chemnitz wysunął następujący projekt:

Każdy Niemiec pełnoletni obowiązany jest pod przysięgą złożyć przed władzami zeznania, do jakiej rasy należy. Fałszywe zeznania karane mają być więzieniem i konfiskatą majątku.

Obywatele, uchylający się od złożenia deklaracji, zaliczeni będą do Żydów i odpowiednio traktowani.

Za obcokrajowców uważani będą obywatele Niemiec, którzy w rodzinie swojej mają obcokrajowców, względnie osoby, należące do rasy wschodniej.

Celem utrzymania czystości rasy niemieckiej obywatelom Rzeszy niemieckiej zabronione ma być żenienie się z obywatelkami niemieckiemi, należącemi do innej rasy. Również wszelkie stosunki seksualne między czystymi Niemcami, a obywatelami, zaliczonemi do rasy innej karane mają być ciężkiem więzieniem.

Wyjątek stanowi prostytucja. Cała ludność podzielona ma być na trzy kategorje: Pierwsza grupa, której członkowie korzystać będą z przywilejów, druga — do której należą obywatele, karani na podstawie ustawy karnej, osoby nieuleczalnie chore i prostytutki. Trzecia —Żydzi. Obcokrajowcy i chorzy zobowiązani będą do płacenia specjalnego podatku na rzecz grupy pierwszej.

Lekarzom żydowskim zabronione ma być udzielanie porad lekarskich obywatelom niemieckim. (Podaję według sprawozdania „Montag Morgen“).

Projekt ten uchwalony na Kongresie Lipskim lekarzy narodowo-socjalistycznych jeszcze w 1930 r. ,częściowo już został wprowadzony w życie.

„Religja rasowa“ ma już w Niemczech swych wyznawców i praktyków. Do nich należy między innymi były szef sztabu armji niemieckiej Ludendorff i jego małżonka.

„Wiara germańska“ nie posiada dogmatów. Każdy wytwarza dla siebie swój własny światopogląd, z tem jednak zastrzeżeniem, że nie może on sprzeciwiać się „charakterowi rasowemu duszy niemieckiej“ ani zbliżać się do ideologji chrześcijańskiej, albowiem „obca naturze chrześcijańskiej wiara w Boga jest morderstwem duszy“. Bóg w pojęciu rasistów innym jest niż Bóg chrześcijan, innym niż Jahwe żydowski. Nie jest to Bóg, którego trzeba się bać, ani Bóg, który wydaje nakazy i przykazania przez objawienie. Jest to Bóg wiecznie objawiający się w cudach natury, w dziejach sztuki, w tem, co naród przeżył, czemu przyklasnął, w tem wreszcie, co tkwi we własnej jaźni. Takiemu Bogu nie można czci oddawać czołobitnie i na klęczkach w zamkniętych pomieszczeniach świątyń, lecz na szczytach gór, w boskim duchem ożywionych gajach, na bezkresnem morzu. Jedna noc spędzona na takiem obcowaniu z Bogiem zdolna jest na zawsze ochronić od wpływów „tkliwych lub żądnych zemsty zamkniętych w klatkach (t. j. świątyniach) bogów innej rasy i innej krwi“, słowem w trochę zmienionej formie dawna germańska Walhalla.

Na tem podłożu tworzy się moralność niemiecka. Praw moralnych właściwie niema żadnych ,albowiem etyka niemiecka nie potrzebuje przykazań — jest ona zagadnieniem „rasy“. Niema zatem objektywnego dobra —pojęcie to dla każdej rasy jest inne — jak i niema sumienia, które jest tylko „napomykaniem rozumu na istniejącą w nas wolę Bożą“.

Każdy, aby wykształcić w sobie t. zw. głos sumienia, winien bacznie przysłuchiwać się otaczającemu go światu i odczuwać odziedziczoną spuściznę rasy. Cnotami największemi są: „śmiertelna nienawiść wszystkiego co pospolite“, „odwaga aż do zuchwalstwa“, „chęć czynu i wola wolności“, a więc krótko: nienawiść i pycha.

O religji germańskiej „odżydzonej“ i „odchrystjanizowanej“ zaczerpnąć można wiadomości w książce Pani Ludendorff: „Erlösung“.

Dr. Ludwik Clauss, jeden z teoretyków tego ruchu, autor ciekawej pracy: „Rasse und Seele“, snuje następujące myśli na temat religji rasowej: „Chrystus zjawił się na ziemi żydowskiej właśnie poto, by uwypuklić kontrast pomiędzy „tamtym światem“ a światem ziemskim. Środowisko, w którem Syn Boży działał, było nawskroś nienordyczne, lecz wszystko to upadło, pozostał jeno obraz Boży, najwyższy wzór bohaterstwa. Obowiązkiem naszym jest oczyszczenie tego obrazu od historyzmu: musimy wywalczyć w sobie obraz Boga w nordycznym stylu. Musimy przepoić go nordycznem jestestwem, wierzyć w niego na nordyczny sposób. Clauss zwraca się przeciwko nauce religji, która wraz z Nauką Chrystusa przemyca Mojżesza, Abrahama, Jonasza i Habakuka, każe dzieciom uczyć się geografji Palestyny i wielu niepotrzebnych rzeczy. W ten sposób wprowadza się do duszy nordycznej pierwiastki obce „jak gdybyśmy byli zwyciężeni. Dusza nordyczna zwyciężyła cały świat, przepoiła go i kształtowała na swój sposób: nawet to, co jest nordykowi obce nosi piętno jego jestestwa. Świat staje się nordycznym nazewnątrz, lecz sama dusza nordyczna staje się obcą („zerfemdet sich“). Odebrano nam moc wiary: wprowadzono zamęt, ponieważ wolno nam oglądać Syna Bożego tylko w masce żydowsko - rzymskiej“. Autor zwraca się przeciwko Kościołowi Katolickiemu, który fałszuje duszę nordyczną, uniformując ją na rzymski sposób. „Nasi wrogowie, którym zależy na tem, by wprowadzić zamęt do naszych dusz nordycznych, dobrze wiedzą dlaczego zwalczają niemiecką karność męską, tak zwany militaryzm pruski. Chodzi im o to, by przeszkodzić nam w wychowaniu duszy nordycznej, pozbawić ją stylu i wyrazu“ (str. 76). Protestantyzm go również nie zadawalnia. Jest to właściwie katolicyzm bez papieża. Starzy bogowie Odin i Wotan zginęli, obecnie należy: „den alten Gott, den gilt es zu enthüllen in nordisch gestaltender Schau“ (str. 77).

Rasa jest u Claussa raczej stylem właściwym duszy, pojęciem psychicznem. Wyprowadza ją Clauss z krajobrazu. Duszę człowieka północnego można, według Claussa, zrozumieć jedy-

nie w związku z krajobrazem północnym. Tak samo duszę człowieka południowego i człowieka wschodniego. Jeszcze bardziej uwydatniają się te różnice, jeżeli się uwzględni charakter morza północnego, morza śródziemnego, wreszcie charakter pustyni, tego morza Wschodu. Morze północne charakteryzuje Clauss jako głębię i ruch. „Przedmioty bliskie odcinają się wyraźnie od przedmiotów dalekich, przedmioty dalekie od jeszcze dalszych. Gdzie tylko spojrzysz, pociąga cię dal, widnokrąg i to co jest za nim. Krajobraz północny wzywa człowieka do wędrówki, czy to będzie polana, czy bór, czy brzeg morski, wszystko jest bezkresne, nieskończone. W ciągłym stawaniu się przeciągają nad głową obłoki, mieniąc się w tysiące postaci. Tu niema spokoju, ani igrania, jest to bezustanna, radosna walka, wołanie o moc kształtującą człowieka.

W tym krajobrazie zradza się pragnienie przestrzeni i ruchu. Sama przyroda nęci człowieka, by przekroczył jej kres i dążył w bezkresną dal“ (str. 37). Opis przyrody północnej, wyczuty z trafną intuicją przez Claussa, nie wystarczy jednak do wytłumaczenia duszy północnej. Jeżeli głód przestrzeni gnał skandynawskich wikingów na wątłych łodziach przez Ocean do nieznanych brzegów Wielkiego Lądu Ameryki, to nie potrafimy zrozumieć duszy Lapończyka i Eskimosa, tego najbardziej północnego człowieka, nie zamiłowanego ani w walce, ani w przestrzeni, ani ruchu. Przytaczamy jednak poglądy Claussa jako niepozbawione oryginalności. Duszę południową charakteryzuje Clauss na podstawie głębokich przeżyć osobistych, których trafne ujęcie uzna każdy, kto od Göschenen poprzez St. Gottard dotarł do Airolo. „Ktokolwiek przekroczył południową granicę północnego świata, chociażby na Gottardzie, ten wie co się w duszy człowieka dzieje. Krajobraz północny rozpościera się jeszcze, otulony w ciężką mgłę. Pociąg pogrąża się w tunel i naraz jasny błękitny dzień wpada nam w oczy, oślepia nas. Mimo woli wyrywa się krzyk pełen zachwytu z piersi. Czujemy naraz jakgdyby dusza nasza wyzwoliła się od ciągłego pragnienia ruchu i dali. Wszystko tu jest proste, jasne, skończone, i piękne. Lecz wkrótce zaczyna nas dusić bliskość tego krajobrazu. Brak nam nęcącej dali i ruchu — wszystko jest na powierzchni, jest skończenie piękne, lecz nie ma tajemnic i problematów“. „Nawet wówczas,

gdy rozpościera się daleki widnokrąg, wzrok nasz błądzi, zatrzymuje się na tem i na owem i znów powraca do rzeczy bliskich. Nawet morze nie porywa wzroku wdal. Chmury na niebie spacerują jakby nie mając właściwego kierunku i celu". „Krajobraz północny jest to dal i kierunek, krajobraz południowy — napięcie. Dal północy nawołuje człowieka do przezwyciężenia jej, napięcie południa — do wyładowania". Człowieka północy cechuje rezerwa, zachowanie odległości pomiędzy sobą a światem zewnętrznym. Odległość ta jest mu potrzebna jako odskocznia, do walki.

Przeciwieństwem człowieka nordycznego jest człowiek rasy śródziemnomorskiej. I ten potrzebuje odległości, lecz odległość ta jest dla niego trybuną, terenem do popisu. W ręku tego człowieka wszystko staje się igraszką, przedmiotem gry i zabawy. Ludzie południa grają, sama wytworność gry stanowi właściwie o ich wartości, podobnie jak zdolność do czynu stanowi o wartości rasy nordycznej. Najlepszą zabawką dla śródziemnomorca jest sam człowiek: mężczyzna gra i popisuje się wobec kobiety, kobieta czyni to samo wobec mężczyzny. Tak grają oni ze sobą, a jednocześnie grają z widzem, widz ze swej strony gra z aktorami. Całe życie tych ludzi odbywa się właściwie na trybunie w obliczu widzów, najważniejszym widzem dla mężczyzny jest kobieta, dla kobiety mężczyzna.

Charakterystyki Claussa nie są naukowe, są to raczej wizje artystyczne, nie pozbawione jednak wartości. Podejście do psychiki człowieka ze strony krajobrazu jest w każdym razie ciekawe i godne uwagi. Jeżeli chodzi o samą teorję ras, teorja Claussa podobnie jak i koncepcja de Gobineau i Chamberlaina jest nawskroś fantastyczna i dowolna. Zwłaszcza nie wytrzymuje krytyki apoteoza rasy nordycznej. W świetle nowszych badań antropologicznych wydało się ponadto, że naród niemiecki bynajmniej nie jest nawskroś nordyczny. Środkowe i Południowe Niemcy są zamieszkiwane przez rasę alpejską. Uczony szwedzki Nyström wykazał, że również w Szwecji, tym klasycznym kraju nordycznym tylko 20% zbadanych przez niego osób było długogłowcami, tyleż przypadało na krótkogłowców. (Jedną z głównych cech rasy nordycznej jest długogłowość). Wreszcie, znakomity

nasz antropolog prof. Czekanowski wykrył, że wśród Polaków, narodu, który według Gobineau przeznaczony jest przez samą naturę do posłuchu i niewoli, znaczny odsetek stanowi typ nordyczny i pokrewny mu typ subnordyczny. Potwierdził to dr. Mydlarski na obszernym materjale ludzkim. Wspomniany przez nas powyżej prof. F. Hertz poddał druzgocącej krytyce poglądy Chamberlaina i jego adherentów. Wydało się, że najwybitniejsze postacie, któremi Niemcy się szczycą: Luther, Leibnitz, Kant, Goethe, Beethoven i inni, wcale nie byli nordykami. Teorje, nawet najbardziej schlebiające próżności i pysze narodowej, w świetle nauki niesfałszowanej nie dadzą się utrzymać, ponieważ rzeczywistość nie chce się do niej stosować. Nie przeszkadza to, oczywiscie, temu, że teorje te cieszą się narazie ogromnem wzięciem w Niemczech i dopóty będą święciły triumfy, dopóki nie nastąpi otrzeźwienie narodu, wyleczenie się z trawiącej go choroby nacjonalizmu. Koncepcja o wyższości rasy nordycznej odegrała też pewną rolę w polityce imigracyjnej Stanów Zjednoczonych Ameryki. Jak zobaczymy dalej, przy omawianiu psychologji narodu amerykańskiego, ostatnie zarządzenia rządu Stanów Zjednoczonych prawie całkowicie zamknęły dostęp do Stanów, narodom wschodnio-europejskim t. j. nienordycznym (przedewszystkiem Polakom, Włochom, Żydom i in.), pozostawiając wstęp wolny Niemcom, Skandynawom, Anglikom i innym narodom jakoby czysto nordycznym. Na przykładzie Ameryki widzimy, jaki potężny wpływ na stosunki międzynarodowe i gospodarcze wywierać mogą teorje rasowe niesprawdzone i niekrytycznie przyjęte, ale stanowiące doskonałą przykrywkę dla egoistycznych interesów.

Pośrednie stanowisko w tej kwestji zajmuje znakomity psycholog angielski W. Mac. Dougall. Obydwa przedstawione powyżej stanowiska — wyolbrzymienie wpływu warunków ekonomicznych oraz mistyczną wprost wiara w wszechpotęgę rasy — uważa Mac Dougall za błędne.

Rasę ujmuje Mac Dougall jako zespół trwałych różnic odziedziczonych po przodkach, obejmujących zarówno różnice w strukturze fizycznej jak i psychicznej ludzi.

Odmienne te cechy, zakłada Mac Dougall, wytworzyły się w odległej przeszłości, zanim narody zaczęły się kształtować

i przetrwały w ciągu całego okresu rozwoju narodów. Pod wpływem tych różnic powoli, lecz stale kształtuje się charakter narodu, zmienia się środowisko społeczne w pewnym określonym kierunku. Dla uzasadnienia tej tezy przytacza Mac Dougall następujący oryginalny przykład: „wyobraźmy sobie, że w ciągu jakichś pięćdziesięciu lat, każde dziecko angielskie natychmiast po urodzeniu byłoby wymienione na dziecko jakiegoś innego narodu (powiedzmy francuskiego). Po upływie tego czasu naród angielski składałby się z jednostek czysto francuskiej krwi, czyli pochodzenia, posiadałby wrodzone właściwości obecnego narodu francuskiego, a naodwrót naród francuski byłby w tem samem znaczeniu angielskim. Jaki byłby skutek tego? Należy przypuszczać, że stan rzeczy nie zmieniłby się i sprawy obu narodów toczyłyby się narazie dawnym torem. Nie sprowadziłoby to gwałtownego przeobrażenia się naszego języka, praw, religijnych lub politycznych instytucyj, i ci, którzy odmawiają znaczenia wpływowi rasy, mogliby w tem widzieć przekonywujący dowód prawdziwości swego poglądu. Musimy jednak przypuścić, że stopniowo pojawiłyby się pewne zmiany i może w ciągu stulecia dałoby się już zauważyć upodobnienie instytucyj angielskich do dzisiejszych instytucyj francuskich, np. religja rzymsko-katolicka zyskałaby na sile kosztem protestanckiej" („Psychologja Grupy", str. 218).

Specjalnie ciekawe są uwagi Mac Dougalla dotyczące charakteru narodowego Anglików. Dzięki skrzyżowaniu tubylców wysp Brytyjskich z najeźdźcami saskimi wytworzyła się podrasa Anglików, która odtąd już żadnej obcej domieszki rasowej nie otrzymała. Naród angielski może być przeto uważany za najbardziej jednolity z pośród narodów europejskich. „W narodzie angielskim pozostaje wszakże pewien odłam rasowo odmienny. Stanowią go Irlandczycy; ci nigdy nie podlegli temu ścisłemu zmieszaniu się i zespoleniu z pniem anglo-saskim, które wytworzyło podrasę angielską i dlatego są elementem poważnie zakłócającym harmonję narodowej duszy. To samo może, w mniejszym stopniu, dotyczy także ludu walijskiego. Natomiast lud szkocki, który posiadał swój niezawisły system rządów w ciągu okresu daleko dłuższego, niż Irlandczycy i Walijczycy, którego system praw i obyczajów różni się pod wielu względami od systemu

praw i obyczajów angielskich i o którym wistocie powiedzieć można, że osiągnął znaczny stopień narodowej odrębności, został jednak całkowicie wcielony do narodu brytyjskiego, ponieważ wśród ludności szkockiej wyraźnie przeważającym elementem jest ta sama rasa północna“ (str. 225). „Któż może zaprzeczyć, że Irlandczycy naogół różnią się znacznie od Anglików pod względem temperamentu“, że są mniej flegmatyczni, łatwiej dają się pobudzić do radości i entuzjazmu lub przejąć smutkiem, łatwiej ulegają wzruszeniu pod wpływem poezji i przeżywają emocjonalne stany bardziej żywe i różnorodne? Wydaje się rzeczą jasną, że to jest narodowa różnica rasowa, ponieważ nie można jej wyjaśnić w żaden inny sposób, a występuje ona w pewnym stopniu pomiędzy wszystkiemi temi społeczeństwami, z których jedne są rasowo bardziej zbliżone do Anglików, inne do Irlandczyków, niezależnie od podobieństw czy różnic historycznych i teraźniejszych warunków. Podobne różnice, które zgrubsza można określić jako różnice między tak zwanym temperamentem celtyckim i temperamentem anglosaskim, wyraźnie, zdaje się, występują także między Bretończykami a Normandczykami, którzy należą głównie do tych dwuch pni rasowych“ (str. 208).

Nieco odmiennie zapatruje się na te sprawy inny autor angielski, E. Barker. W pracy, specjalnie poświęconej zagadnieniu charakteru narodowego („The national Character and the factors in its formation“, 1927, London, Methuan and Co)*).

Wbrew Mac Dougallowi uważa jednak Barker, że rasa, wpływające na tworzenie się charakteru narodowego: 1) czynnik genetyczny — rasę, 2) czynnik geograficzny — terytorjum i klimat i 3) czynnik ekonomiczny — zaludnienie i zajęcia.

Wbrew Mac Dougallowi uważa jednak Barker, że rasa, choć wywiera pewien wpływ na kształtowanie się narodu, to jednak o jego losach historycznych i charakterze nie decyduje. Dużo ważniejszy wpływ na psychikę narodu wywierają dwa pozostałe czynniki, związane ze środowiskiem, t. j., terytorjum, klimat, zaludnienie i rodzaj zajęcia. Barker podaje też oryginalną receptę tworzenia się narodów na wzór przepisów kulinarnych. „Gdyby

---

*) E. Barker. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki; przeł. I. Pannenkowa. Nasza Księgarnia 1933.

kazano mi dać przepis na preparowanie narodów, powiedziałbym: „Weź naprzód terytorjum i dodaj jakąś formę organizacyjną albo państwową, ażeby utrzymać mieszkańców razem; niech jakiś język, — jeśli nie od początku — to stopniowo przeważy w użyciu; niech jakaś wspólnota wierzeń i kultu złączy umysły ludzkie i wtedy z tygla czasu i fermentu wieków wyłoni się naród"*).

Te ostatnie wierzenia, kult, czynniki wychowawcze, jednem słowem wartości duchowe mają według Barkera wpływ decydujący na losy narodu. Czynniki przyrodzone (antropologiczne, geograficzne i ekonomiczne) stwarzają tylko pewne możliwości, natomiast rzeczywisty kierunek rozwoju kulturalnego danego narodu zależy od tego, jak naród z tych możliwości korzysta. Dla nas Polaków jest szczególnie ciekawa ta okoliczność, że analizując czynniki, które wpłynęły na rozbudzenie się poczucia narodowego w Europie, wymienia on obok rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich rozbiór Polski, który zmierzał ku temu, by zniszczyć naród polski, lecz wywołał nieoczekiwaną i potężną reakcję, a tem samem przyczynił się do wzmożenia się świadomości narodowej nie tylko wśród Polaków, lecz i wśród innych uciemiężonych narodów.

W dotychczasowych naszych rozważaniach występuje wciąż czynnik rasy, uznawany przez jednych za niezmiernie ważny, przez innych za drugorzędny, a nawet za fikcję. Niestety, wszyscy cytowani dotychczas autorowie nie podają jakiejkolwiek definicji rasy, rozumiejąc przez to niekiedy zupełnie odmienne rzeczy. Gobineau, Chamberlain, Clauss posługują się tym wyrazem w bardzo szerokiem, a bliżej nieokreślonem znaczeniu. Mac Dougall mówi wprawdzie o pewnym zespole cech wrodzonych i nabytych, lecz nie podaje tych cech. Wymienione przez niego rasy: nordyczna, alpejska i śródziemno-morska nie są jedynymi rasami, a to co Mac Dougall nazywa podrasą („podrasa anglosaska") jest właściwie narodowością.

Barker nieco ściślej opiera się na pewnych wymiarach, lecz

*) Cytuję według pracy Ireny Pannenkowej „Charakter narodowy w ujęciu Mac Dougalla i Barkera", Kwartalnik Pedagogiczny, 1930 r., Nr. 33, str. 243.

i one nie wystarczają do rekonstrukcji rasy. Widzimy zatem, że w tej dziedzinie panuje niesłychany chaos. Próbę ścisłego, matematycznego, ujęcia pojęcia rasy, uczynił antropolog polski prof. J. Czekanowski, to też nie od rzeczy będzie zaznajomić się z jego poglądami na ten problemat. „Typologizm metodologiczny“ cechuje polską szkołę antropologiczną, czyli usiłowanie wyodrębnienia pewnych typów antropologicznych, nie tylko w znaczeniu morfologicznem, jako częściej realizujący się zespół cech morfologicznych, lecz jako pewnych jednostek biologicznych, przekazywanych dziedzicznie. Jednostki te wyróżniają się zatem nie tylko pod względem struktury budowy cielesnej, lecz również i pod względem fizjologicznym. Dzięki stosowaniu ścisłych metod matematycznych, tak zwanej metody różnic i podobieństw, opartej na rachunku korelacyjnym, udało się Czekanowskiemu wyodrębnić cztery typy antropologiczne, które uważa za pierwotne i 6 typów wtórnych, powstałych przez skrzyżowanie się ze sobą typów pierwotnych.

Do typów pierwotnych zalicza prof. Czekanowski:

1) typ nordyczny (alfa), wysoki blondyn, długogłowy, niebieskooki o wydłużonej twarzy i wąskim nosie;

2) typ laponoidalny (lambda), niskorosły, krótkogłowy brunet o szerokim nosie;

3) typ śródziemnomorski (iberyjsko-insularny) — (epsylon) skrajny długogłowiec, niskorosły brunet;

4) typ armenoidalny (chi) — krótkogłowiec, wysoki brunet o wydatnym nosie.

Typy pochodne stanowią:

1) typ subnordyczny (gamma), średniorosły krótkogłowy blondyn o szerokiej twarzy, o oczach niebieskich lub zielonkawych;

2) typ alpejski (omega) — średniorosły krótkogłowiec o ciemnych włosach i siwych oczach;

3) typ północno-zachodni (jota) — ciemniejszy niż typ nordyczny, o oczach siwych lub zielonkawych;

4) typ presłowiański (beta) — niski pośredniogłowy szatyn o piwnych oczach, szerokiej twarzy i szerokim zadartym nosie;

6) typ litoralny (ro) — ciemny, o oczach piwnych i mocnej budowie.

Każda populacja ludzka, a zatem i naród, według Czekanowskiego, jest agregatem złożonym, rasowo niejednolitym. Dzięki stosowaniu metody różnic i podobieństw, możliwe jest określenie typu antropologicznego niemal każdej jednostki (w zakresie 7—8 cech wymierzonych), a co za tem idzie, na podstawie masowych zdjęć antropologicznych, obejmujących dziesiątki i setki tysięcy ludzi, można rozłożyć populację na jednorodne elementy składowe, czyli innemi słowy, określić ją pod względem antropologicznym. Tak dr. J. Mydlarski na podstawie pomiarów, dokonanych na przeszło 140.000 poborowych z całej Polski, po określeniu ich typu antropologicznego, sporządził mapę antropologiczną Polski, uwidoczniającą skład antropologiczny powiatów. Określenie typu na podstawie jedynie cech somatycznych, wystarczyłoby jeszcze w odniesieniu do roślin, owadów lub koni i psów, lecz w odniesieniu do człowieka klasyfikacja ta jest niewystarczająca. To też usiłowania uczniów prof. Czekanowskiego idą w kierunku dokładniejszego i bardziej wszechstronnego ujęcia tych typów. O zróżniczkowaniu psychicznem poszczególnych typów pisali prócz prof. Czekanowskiego, prof. Jaxa Bykowski, Dr. Minkowska, Dr. Rosiński, Dr. Sobolski. Na ten sam temat pisał S. Studencki „O typie psycho-fizycznym Polaka". Dr. J. Mydlarski próbował powiązać typy antropologiczne prof. Czekanowskiego z typami serologicznemi. W ostatnich czasach mnożą się prace na ten temat, lecz należy stwierdzić, że są to narazie jedynie fragmenty, mniej lub więcej obiecujące w przyszłości. Trudno też powiedzieć, czy i w jakim stopniu prace antropologów posuną naprzód zajmujące nas zagadnienie psychologji porównawczej narodów. Zagadnienie to może być oczywiście oświetlone z różnych stanowisk. Wspominaliśmy już o usiłowaniach geografów, którzy rozkwit i upadek cywilizacji i charakter narodu wiążą z czynnikami geograficznemi i klimatem, glebą i charakterem terenu. Wymienić tu należy prócz wspomnianych poprzednio Buckle'a i Boutmy'ego przedewszystkiem Friedricha Ratzla, autora słynnej Antropogeografji. Tak zwaną „szkołę biologiczną" stanowią ci, którzy zjawiska społeczne usiłują wytłumaczyć zapomocą różnic jako-

ściowych pomiędzy ludźmi. Różnice te, dziedzicznie przekazywane z pokolenia na pokolenie, wywołują rozmaitość form życia społecznego. „Nihil est in societate, quod non prius fuerit in natura". Zasada ta, sformułowana przez Lilienfelda, jaskrawo podkreśla tę myśl. Wreszcie, z czysto socjologicznego punktu widzenia opracowuje to zagadnienie francuska szkoła, stworzona przed siedemdziesięciu laty przez znakomitego socjologa francuskiego Le Play'a. Le Play i jego uczniowie E. Demolins*) i H. de Tourville za punkt wyjścia obierają rodzinę jako komórkę społeczną i usiłują zbadać, jaki wpływ na charakter różnych narodów wywiera organizacja społeczna i rodzaj uprawianych przez ludność zajęć gospodarczych. Oczywiście, że ostatnie zależne są przedewszystkiem od warunków fizycznych, od środowiska, w którem ludzie żyją. Z poglądami tej szkoły zapoznamy się bliżej w rozdziale traktującym o charakterze narodu francuskiego, na podstawie pracy E. Demolins'a „Le Français d'aujourd'hui". Z poglądami przedstawicieli innych kierunków myśli zetkniemy się również przy omawianiu charakteru narodowego ludów pierwotnych oraz narodu amerykańskiego, niemieckiego i innych.

I. PSYCHOLOGJA RAS.

Prawie 80 lat minęło od chwili, gdy hrabia de Gobineau napisał swe dzieło „Szkic o nierówności ras ludzkich" (Essai sur l'inégalité des races humaines"). Praca ta przez pół wieku pozozostawała bez oddźwięku, dopiero w dobie obecnej sugestje wywierane przez de Gobineau, stają się coraz bardziej potężne: politycy, rasiści, przywódcy ruchu nordyjskiego w Niemczech, zwolennicy zasady Monroego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, wszyscy oni czerpią natchnienie z jego pracy. Sugestji tej nie oparli się również i niektórzy naukowcy: mamy wśród socjologów i antropologów zdeklarowanych wyznawców ideologji de Gobineau lub mniej lub więcej ulegających jego wpływo-

---

*) Praca E. Demolinsa „Comment la route crée le type social" została wydana w 1902 roku w przekładzie L. Krzywickiego: „Szlaki dziejowe a typy społeczne".

wi. Inni znowu uważają jego teorje za pozbawione wszelkiej wartości naukowej.

Niewątpliwie, de Gobineau był oryginalnym myślicielem, człowiekiem o rozległej wiedzy, lecz był to myśliciel dyletant, fantasta. Sama książka jego zawiera obok trafnych spostrzeżeń mnóstwo dowolnych i bałamutnych twierdzeń, niepopartych przez faktyczny materjał. Wykazanie tych błędów, przy obecnym stanie nauki, nie sprawia trudności, lecz jeżeli chodzi o samo pojęcie rasy, antropologja dotąd jeszcze nie zdołała się z niem uporać. Czy rasa ulega zmianie, czy jest stała, czy istnieją uchwytne różnice rasowe w dziedzinie psychiki — oto zagadnienia, czekające na swe rozwiązanie. Zdawałoby się, że w odniesieniu do ras kolorowych możemy odpowiedzieć na powyższe pytania twierdząco: ludy pierwotne tak bardzo różnią się od białych nietylko wyglądem, lecz całym układem życia społecznego, poglądem na świat, wierzeniami religijnemi i t. p., że mimowoli nasuwa się przypuszczenie, że posiadają one psychikę całkiem odmienną od ludów cywilizowanych.

W świetle współczesnych badań naukowych nie potrafimy jednak dać jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytania: poglądy autorów tak znacznie się różnią, że stajemy narazie wobec szeregu sprzeczności. Nawet najbardziej utarte opinje o ludziach pierwotnych są poddawane w wątpliwość przez niektórych badaczy: tak np. wyrośliśmy wszyscy w tem przeświadczeniu, że ludzie pierwotni odznaczają się szczególną ostrością zmysłów, zwłaszcza wzroku, słuchu, powonienia. Potwierdzali to liczni podróżnicy, powieściopisarze, snuli na ten temat różne historje tak dalece, że mniemanie to należało do niezachwianych wierzeń każdego inteligentnego człowieka.

Hrabia de Gobineau również upatrywał w tem główną różnicę pomiędzy rasami: według niego ludy pierwotne odznaczają się szczególną wrażliwością zmysłową i to właśnie powstrzymuje ich dalszy rozwój: polegają one zbytnio na zmysłach i wskutek tego nie kształcą umysłu i innych władz duchowych. Tymczasem badania eksperymentalne nad wrażliwością zmysłową ludzi pierwotnych nie potwierdzają tego mniemania. Pierwsze badania w tej dziedzinie rozpoczął fizjolog rosyjski Herzen w 1881 roku.

Zbadał on 30 Japończyków ze względu na szybkość reakcji. W 1895 foku Bache zbadał szybkość reakcji 12 Białych, 11 Murzynów i 11 Indjan. W badaniach tych Indjanie wykazali nieco szybszą reakcję, niż biali. Podobne wyniki otrzymał Myers w 1903 r., gdy wespół z Mac Dougallem zbadał reakcję Papuasów. Wyniki przeprowadzone na znikomo małych grupach, nie były przekonywujące, to też w 1904 roku z okazji Międzynarodowego Kongresu Badania ras w St. Louis, zorganizował Woodworth ekspedycję naukową celem zbadania wrażliwości słuchowej Indjan (wykształconych i niewykształconych) Negritosów, mieszkańców Wysp Filipińskich, Malajczyków, Ainów; Murzynów afrykańskich, Eskimosów, Patagończyków i Indjan szczepu Cocopa. Badania te obejmowały już dużo liczniejsze grupy, ogółem 300 ludzi. Wykazały one, wbrew utartej opinji, że szczepy najbardziej pierwotne, np. Negritosi, osiągali najgorsze wyniki pod względem wrażliwości słuchu. Naogół wyniki Białych były najlepsze, jedynie grupa złożona z 6 Pigmejczyków przewyższała Białych pod względem ostrości słuchu. Woodworth zastrzega się jednak, że w badaniach tych czystość muszli usznej mogła odgrywać pewną rolę. Mimo to dochodzi on do wniosku, że mniemanie o wyższości ludów pierwotnych pod względem słuchu, powonienia i dotyku nie jest słuszne. Eksperymenty, dokonane przez niego i przez Brunera, nie wykazały przynajmniej istotnych różnic pomiędzy Murzynami i Papuasami a Europejczykami. Jedynie w dziedzinie wrażliwości dotyku Mac Dougall stwierdził przy pomiarach estezjometrycznych nadzwyczajną wrażliwość dotykową Papuasów. Wśród Indjan, Murzynów, Ainów i Filipińczyków wrażliwość ta nie przewyższała wrażliwość Białych. Na podstawie tych wyników Woodworth doszedł do przekonania, że ostrość zmysłów jest jednakowa u ludów, należących do różnych ras, istnieją natomiast pewne różnice wśród członków jednej i tej samej rasy.

Mając na względzie, że badania Woodwortha i Brunera są w tej dziedzinie klasyczne, podaję tu wyniki, dotyczące ostrości słuchu. W tabliczce podany jest próg minimalny słuchu ludzi białych i ras kolorowych. Liczby mniejsze oznaczają wyższy próg, czyli większą ostrość słuchu.

G r u p a	Prawe ucho	Lewe ucho
Biali — Cocopa	5 : 7	7 : 9
Biali — Indjanie wykształceni	5 : 9	7 : 8,5
Biali — Pigmejczycy	5 : 10,5	7 : 7,5
Biali — Patagończycy	5 : 12	7 : 17,5
Biali — Indjanie z Vancouveru	5 : 10	7 : 10
Biali — Ainowie	5 : 18	7 : 17
Biali — Filipińczycy	5 : 24	7 : 26,5

Badania tych samych autorów nad wrażliwością na ból (za pomocą algometru) wykazały, że ludzie pierwotni mają w porównaniu z białymi przytępioną wrażliwość, lub są odporniejsi na wrażenie bólu. Woodworth wypowiada się na korzyść tego ostatniego przypuszczenia. Sądzi on, że biali, zgodnie z instrukcją, zaznaczali, że czują ból przy najmniejszych jego oznakach, podczas gdy kolorowi czekali do chwili, gdy algometr wywoływał wyraźne czucie bólu.

Ekspedycja badawcza Stanu Louisiana była największą tego rodzaju imprezą, ze względu na dość dużą ilość zbadanych osobników i różnorodność materjału ludzkiego. Przy ówczesnym stanie psychologji eksperymentalnej nie można było oczywiście w 1904 roku kusić się o zbadanie wyższych dyspozycyj psychicznych. Eksperyment psychologiczny święcił wówczas triumfy w dziedzinie badania zmysłów, metodyka badań testowych jeszcze była mało opracowana. Woodworth zdawał sobie sprawę z tego, że osiągnięte przez niego wyniki jeszcze nie przesądzają kwestji, czy różnicom rasowym odpowiadają różnice psychiczne: „Dobry test do badania inteligencji bardzoby się przydał psychologowi" pisze on we wspomnianej pracy. „Stwierdziliśmy, coprawda, że w dziedzinie elementarnych procesów, wrażliwości zmysłów, psychomotoryki, uwagi i najprostszych aktów sądzenia niema różnic pomiędzy rasami, lecz jest rzeczą możliwą, że istnieją duże różnice w dziedzinie wyższych procesów intelektualnych. Prawdopodobnie jednak pojedyńczy test nie wystarczy do zbadania tak złożonego zjawiska, jaką jest inteligencja". Po 20

zgóry latach od chwili, gdy Woodworth pisał te słowa, możemy z całą pewnością twierdzić, że jeżeli istnieją różnice psychiczne pomiędzy osobnikami, należącymi do różnych ras, należy je szukać przedewszystkiem w dziedzinie wyższych funkcyj psychicznych.

Ze stanowiska psychologji strukturalnej, należy również poddać krytyce samą metodę, zastosowaną przez psychologów amerykańskich przy badaniu ludzi pierwotnych.

Estezjometr, algezimetr, gwizdawka Galtona — są to przyrządy odpowiednie do badań laboratoryjnych, lecz całkiem nieodpowiednie w odniesieniu do człowieka pierwotnego. Te lub inne wyniki, osiągnięte przy takiem badaniu Papuasów nic jeszcze nie mówią o tem, jak Papuas istotnie się zachowuje w otoczeniu naturalnem, gdy usłyszy najlżejszy szmer lub spostrzeże na horyzoncie jakiś mały zaledwie dostrzegalny punkt. Czy wykaże większą lub mniejszą ostrość zmysłów niż Europejczyk, jest to kwestja dotąd jeszcze otwarta. Skoro cały szereg podróżników, wśród których mamy przecież i ludzi godnych zaufania, świadczy o tem, że w konkretnych, zaobserwowanych przez nich wypadkach, ludzie pierwotni wykazywali zdumiewającą ostrość wzroku i słuchu, nie możemy uważać tego wszystkiego za legendę, jedynie z tej racji, że eksperyment laboratoryjny tego nie potwierdził.

Wyniki badań Woodwortha, Brunera[1]) i innych nad wrażliwością zmysłów ras kolorowych wydawały się jednak tak przekonywującemi, że odtąd bodaj nie podejmowano tych badań, uważając niejako daną kwestję za przesądzoną w negatywnym sensie. Przynajmniej Thomas Russel Garth, profesor Uniwersytetu w Denverze, w swej podstawowej pracy: „Race Psychology", (Whitlesby House, 1931, New York) podaje wyczerpującą bibljografję przedmiotu i wykaz 104 badań, przeprowadzonych przez różnych autorów nad przeszło 75.000 osobników. W przeważnej części dotyczą one poziomu inteligencji, rozmaitych uzdolnień, zamiłowań, właściwości charakteru i woli różnych ras i na-

---

*) Bruner F. „The hearing of Primitive People" Psy N. 11 Col. Univ. New York. — Woodworth R. „Racial differences in mental traits" Science N. S. Vol. 31 p. H.

rodowości. Woodworth sam zainaugurował w 1910 r. badanie inteligencji ras kolorowych, posługując się przytem bardzo prostym testem. Skonstruował on przyrząd, składający się ze zwykłej deski, zaopatrzonej w różne wydrążenia rozmaitej formy oraz z odpowiedniej ilości klocków, pasujących dokładnie do tych wydrążeń. Badając tym przyrządem ludzi pierwotnych, Woodworth na początku pokazywał badanemu deskę z ułożonemi klockami, następnie wysypywał je i kazał trzykrotnie wkładać klocki z powrotem, notując przy tem czas wykonywania próby i ilość błędów. Jest rzeczą ciekawą „że tym razem biali bynajmniej nie okazywali się lepszymi pod względem czasu wykonywania tej próby. Ainowie i Indjanie przewyższali białych zwłaszcza pod względem dokładności pracy. Prócz Ainów i Indjan również i Patagończycy i Syngalezczycy popełniali w tej próbie mniej błędów niż biali. W obu wypadkach najgorszymi okazali się Negrytosi i Pigmejczycy z Afryki. Badanie to obejmowało 74 Białych i 660 osobników należących do ludów pierwotnych.

INTELIGENCJA RAS KOLOROWYCH.

Z pośród ras kolorowych najbardziej zbadaną rasą są Murzyni, zamieszkujący Stany Zjednoczone Ameryki. Jak wiadomo, w demokratycznym tym kraju są oni traktowani jako obywatele drugiej klasy, formalnie cieszą się pełnią praw obywatelskich, w rzeczywistości zaś pozbawieni są najelementarniejszych praw, bojkotowani towarzysko, powszechnie pogardzani, zepchnięci do roli posługaczy, niemal niewolników.

Z pośród 104 przeprowadzonych badań, 40 poświęcono właśnie Murzynom. Ogółem w Ameryce zbadano około 25.000 murzynów, 6857 Indjan, 3447 Japończyków i 306 Chińczyków. Są to pokaźne liczby, dostateczne do wyciągania wniosków.

Badania inteligencji w okresie przedwojennym dotyczyły przeważnie pamięci (Peterson, Garth) oraz poziomu inteligencji w skali binetowskiej (Strong, Phillips, Rowes i inni). Jak wiadomo, w czasie wojny światowej powstały na gruncie amerykańskim testy, przystosowane do zbiorowych badań inteligencji. Technika badań testowych i sposób obliczania wyników zostały tak uproszczone, że można było w krótkim czasie zbadać bardzo

liczne grupy ludzi i posegregować je ze względu na t. zwany „iloraz inteligencji". Klasycznym przykładem takich badań było „zdjęcie wojskowe" w 1917—18 roku, w którem zdołano zbadać testami wojskowych Alfa (dla piśmiennych) i Beta (dla niepiś-miennych i nie władających angielskim językiem) przeszło 1.175.000 ludzi. Badania zbiorowe inteligencji cieszą się odtąd ogromną popularnością w Ameryce. Psychologja ras wykorzy-stała również testy zbiorowe dla określenia poziomu inteligencji poszczególnych ras*).

Badanie wojskowe, obejmujące między innemi 18891 Mu-rzynów, wykazało, że przeciętny Murzyn posiada inteligencję 10-letniego dziecka (ściśle 10,4 lat), podczas gdy poziom inteli-gencji żołnierza rasy białej odpowiada 13 latom (13,1).

Wynikł ten znalazł potwierdzenie w szeregu prac, wyko-nanych przez innych autorów. Garth i Whatley podają iloraz in-teligencji**) 75 dla 1272 Murzynów w Techasu. Tę samą liczbę otrzymują Jordan i Peterson, mimo że badali murzynów z innych Stanów i stosowali inną skalę. (W pierwszym wypadku Testy Narodowe, w drugim — Skalę Presey'a). Badanie inteligencji testami niewerbalnemi, przeprowadzane przez Davisa, wykazało nieco wyższy iloraz: 76,5. Zaznaczyć tu jeszcze należy, że wszyst-kie te badania przeprowadzone zostały na dzieciach uczęszczają-cych do szkół elementarnych i szkół II stopnia (secondary pu-blic schools).

INTELIGENCJA INDJAN.

Indywidualne badania Indjan skalą binetowską zostały przeprowadzone jedynie przez H. i E. Rowe w 1844 roku. Zba-dali oni 268-ro dzieci indyjskich na terenie ochronki i 8 oddzia-łowej szkoły w Stanie Michigan. Porównywując wyniki dzieci

---

*) Na 129 badań, przeprowadzonych w tej dziedzinie w samej Ameryce, 17 dokonano w okresie między 1881 a 1918 rokiem, 112 w ciągu ostatnich dziesięciu lat.

**) Późniejsi badacze, przeprowadzający badania testami zbiorowemi, określali wyniki za pomocą ilorazu inteligencji. Ponieważ w Ameryce istnieje mnóstwo testów zbiorowych, przyjęto przeliczać otrzymany wynik w skali binetowskiej. Jak wiadomo, iloraz inteligencji 70 — 75 jest na pograniczu upośledzenia umysłowego.

indyjskich i dzieci białych (547 dzieci), stwierdzili oni, że 94% dzieci indyjskich jest poniżej pozomu inteligencji dzieci rasy białej. W ostatnich latach testowano dzieci indyjskie w wielu Stanach Ameryki Narodowemi Testami Inteligencji i Skalą Otisa. Dzieci te są potomkami Sioux'ów, Czerokezów i innych szczepów, które sto, a nawet kilkadziesiąt lat temu prowadziły życie koczownicze na rozległych równinach dalekiego Zachodu. Garth otrzymał iloraz inteligencji 69 i 72,5 u Indjan czystej krwi (2,650 osób). Ciekawą rzeczą jest, że Indjanie z domieszką krwi białej wykazali wyższy iloraz inteligencji. W ten sposób Garth stwierdził istnienie pozytywnej korelacji 0,42 pomiędzy stopniem posiadania białej krwi a ilorazem inteligencji. Badając 765 osób Narodowemi Testami, otrzymał on dla osobników mających ¼ krwi indyjskiej — iloraz inteligencji 77, u Indjan pół krwi — 75,75 — 74. Prawie ten sam współczynnik korelacji 0,41 otrzymali Hunter i Sommermeir. Inteligencja Indjan badana testami niewerbalnemi przez Owen Smith'a, wynosiła 71,6.

INTELIGENCJA CHIŃCZYKÓW.

Badania inteligencji Chińczyków testami werbalnemi i niewerbalnemi wykazały dużą rozbieżność. *Jeung* podaje dla 109 dzieci chińskich z San Francisco iloraz 97, Porteus i Babcock dla 212 dzieci z chińskich wysp Hawajskich — 87. Badania inteligencji testami niewerbalnemi wypadły dla Chińczyków bardziej korzystnie: *Symonds* podaje dla 513 dzieci z wysp Hawajskich (badanych Pintnerem) iloraz 99,3, *Sandiford* i *Kerr* — dla 224 dzieci z Vancouveru 107,2. Jak widać, badanie ludzi nienależących do rasy anglosaskiej, testami werbalnemi angielskiemi, było dla nich krzywdzące. Wykonywanie rozmaitych zleceń wymaga dobrej znajomości języka angielskiego, nie mówiąc już o dokładnem zrozumieniu instrukcji. Nie trzeba się tedy dziwić, że w tego rodzaju badaniach dzieci amerykańskie, angielskie i niemieckie osiągały zazwyczaj lepsze wyniki niż dzieci, należące do ras kolorowych, oraz dzieci polskie, włoskie i inne.

INTELIGENCJA JAPOŃCZYKÓW.

Pierwsze badania inteligencji dzieci japońskich były przeprowadzone skalą Bineta w 1922 roku przez *Kubo*. Zbadał on

536 dzieci tokijskich i otrzymał przytem iloraz inteligencji 99. Dzieci japońskie, badane w 1923 roku na gruncie amerykańskim przez *Fukeda* (45 dzieci z Denver) wykazały już nieco mniejszy iloraz (97), *Darsie* badał 658 dzieci japońskich, urodzonych w Kalifornji i otrzymał iloraz 77 u dzieci wiejskich, i iloraz 99,3 u dzieci miejskich. Darsie przyznaje, że znajomość języka angielskiego odegrała tu pewną rolę. Tak *Sandiford i Kerr* badając 276 dzieci japońskich testami niewerbalnemi (Pintner-Patterson — Performance Test) otrzymali iloraz inteligencji 114,2. Wahanie ilorazu inteligencji pomiędzy 77 i 114 nie świadczy na korzyść stosowanej metody. Zakłada się przecież, że inteligencja jest dyspozycją wrodzoną, niezależną poniekąd od środowiska społecznego, wychowania, posiadanych wiadomości i t. p. Zakłada się również, że grupy rasowe są względnie jednolite pod względem inteligencji, że poziom inteligencji można ująć liczbowo w postaci ilorazu inteligencji. Zakłada się też, że stosowane testy istotnie badają to, co badać zamierzają, że są diagnostyczne, to znaczy, pozwalają sądzić o poziomie inteligencji jednostki lub grupy na podstawie osiągniętych wyników testowych. Jeżeli zaś badanie jednej grupy dzieci (wiejskich) wykazuje iloraz inteligencji 77, badanie grupy dzieci (miejskich) tej samej narodowości, wykazuje iloraz 99 lub 114, wynika stąd, że środowisko społeczne wywiera decydujący wpływ na kształtowanie się inteligencji i zaciera zupełnie wpływy rasy. Uznają to niektórzy psychologowie amerykańscy, zajmujący się badaniami testowemi, lecz niestety badania testowe nie są poprzedzone przez badania socjologiczne grupy. W badaniach dzieci szkolnych nie uwzględnia się faktu, że do jednej szkoły uczęszczają dzieci zamożniejszych amerykańskich farmerów oraz dzieci chińskich, japońskich lub, powiedzmy, polskich robotników rolnych. Porównywa się zazwyczaj ilorazy inteligencji tych dzieci i na tej podstawie sądzi się o wartości danej rasy lub narodowości. Niestety, na tej podstawie opinja publiczna Stanów Zjednoczonych wartościuje imigrantów, a prawodawca wprowadza rygory w stosunku do niepożądanych przybyszów. Ograniczenia te stosowane są nie tylko do rasy żółtej, lecz również i do imigrantów ze wschodniej i południowej Europy, którym zakazuje się wstępu do Wielkiej Demokracji za Oceanem.

(c. d. n.).

DR. Z. KORCZYŃSKA.

JOHN LANCASTER SPALDING (1840 — 1916).

Przez dwa obszerne tomy o szkolnictwie amerykańskiem*) spopularyzował dr. Mieczysław Ziemnowicz idee pedagogiczne tego państwa olbrzymich zamiarów i nieprawdopodobnego tempa rozwojowego. Dawniej już poznawaliśmy kolejno, tłumaczone na język polski prace pedagogiczne Stanley Hall'a, W. James'a i J. Dewey'a, pioniera najnowszych metod dydaktycznych pod hasłem budzenia twórczości, tkwiących w każdem dziecku.

Dobrze byłoby zaznajomić się również z wynikami przemyśleń przedstawiciela pedagogiki katolickiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej — J. L. Spalding'a. Zanim dzieła jego przyswojone nam będą, rzućmy okiem na tę postać tak oryginalną i nawskroś nowoczesną poprzez karty ogromnego tomu p. t. „Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie" Fr. De Hovre'a, doc. fil. i prof. ped. w Antwerpji. J. L. Spalding był wychowankiem Uniwersytetów w Lowanium i w Rzymie, a następnie działa jako kapłan, profesor, biskup w Washingtonie, gdzie zorganizował Uniwersytet Katolicki. Studja nad stosunkiem religji do pedagogiki, sztuki oraz zagadnień społecznych, opublikował Spalding w 10-cio tomowem wydawnictwie u Mc. Clurg'a w Chicago. Antologję z dzieł jego wydał L. Elaut p. t. „Licht en Leven".

Uderza w tych utworach zespolenie się dwóch głównych motywów uczuciowych: religijnego i narodowego. Spalding jest Amerykaninem z krwi i ducha, a katolicyzm nie tylko nie wpływa hamująco na rozkwit cech charakterystycznych amerykanizmu, t. j. inicjatywy, zaufania we własne siły, demokratyzmu umiłowania wolności i postępu, lecz harmonijnie się z niemi kojarzy. Umocnienie i pogłębienie tej czynnej postawy wobec życia, ze względu na wartość życia zdobywającego wieczność,

---

*) Dr. Mieczysław Ziemnowicz, Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. — Biblj. Pedag. - Dydakt. Nr .12 i Nr. 13. Lwów—Warszawa, Książnica—Atlas.

jest oryginalnym wynikiem religijnego nastawienia takiej kompleksji duchowej, jaką jest Spalding. Z licznych cytat, które przytacza De Hovre, wybieram z „Opportunity“ ujmującą to właśnie stanowisko Spaldinga: „nasza wiara jest zawsze gotowa współdziałać z wszystkiem, co czyni życie wznioślejszem i świętszem“. Umiłowanie życia, to dominanta twórczości Spaldinga; potrafił on zespolić biologiczną koncepcję życia, jaka przewija się w systematach myśli filozoficznej Ruskin'a, Nietzschego, czy Bergson'a, z religijną wartością życia duchowego, wartością absolutną, przewyższającą wszystkie inne. Wiara w wartość życia idzie u niego w parze z wiarą w moc wychowawczą. Przekonanie to wyraża on niejednokrotnie, najdobitniej może w „Religion and art“ (str. 140), mówiąc: „nie polityka i finanse, nie handel i przemysł, ale wychowanie, w najgłębszem tego słowa znaczeniu jest pierwszą i najważniejszą troską każdego wolnego narodu“. W rozważaniach nad wpływem wychowawczym dochodzi Spalding do wzniosłej koncepcji roli osobowości wychowawcy i stąd rodzą się na kartach jego dzieł myśli, będące przyczynkiem do studjów psychologicznych.

Wprawdzie Spalding nie nazywa swych pomysłów mianem psychologji „biologicznej“ lub „dynamicznej“, ale de facto przeniknięte są one tendencjami charakterystycznemi dla tych kierunków, t. j. dążeniem do odsłonięcia w postępowaniu człowieka korzeni życia psychicznego, głównych motorów działania.

To co człowiek ukochał, decyduje o głównej linji życia jego; serce to „dynamo“ nietylko w fizjologicznem, lecz i w psychologicznem znaczeniu.

Na potwierdzenie tego stanowiska Spaldinga, wyszukał De Hovre w dziełach jego zdania, z których przytaczam tutaj jedno: „miłość zaślepia, ale miłość również otwiera horyzonty, niedostrzegalne dla serc oschłych“. W uczuciach i instynktach musi wychowawca zanurzać sondę, by poznać naturę wychowanka, według zamiłowań bowiem kształtuje się też wyobraźnia i pamięć, utrwalające to, co pociąga i emocjonuje serce.

Wrażliwość i uczuciowość wraz z działaniem wyobraźni i pamięci formują typ osobowości również pod względem inte-

lektualnym, gdyż zamiłowania pociągają umysł w kierunku przedmiotu zainteresowań — stąd psychologja osobowości tak bardzo zajmuje się życiem instynktowem i rozpatrywaniem człowieka jako całością, jako „strukturą".

Poznanie natury ludzkiej od strony dynamicznej, daje wiedzy pedagogicznej możność kierowania siłą emocjonalną, dla kształtowania pełnej, harmonijnej osobowości. Na tych założeniach wyrasta spaldingowski ideał pedagoga, „prawdziwego człowieka" —uczuciowego, dobrego, opanowanego.

Spalding porównywa nauczyciela do siewcy, który ziarno sieje, a siać je powinien w atmosferze pogodnej, wiosennej.

Wszystkie dzieła jego w rozmaity sposób wyrażają przekonanie, że kultura umysłu musi iść w parze z kulturą serca i niema pożytku z dóbr intelektualnych, jeżeli nie są poparte mocą charakteru. Za niezbędne wartości duchowe pedagoga uważa: miłość prawdy, entuzjazm dla wiedzy, znajomość i poszanowanie młodzieży. W „Religion and Art (str. 106) mówi: „nauczyciele nie widzący rzeczy w świetle wieczności i we władzy Wszechmocnego Boga — fałszywym bożkom służą".

Niezupełny byłby szkic o pedagogicznem stanowisku Spaldinga, gdybyśmy pominęli jego socjologiczne nastawienie. Przekonany mocno o ważnym wpływie środowiska społecznego na kształtującą się osobowowość, wyraża się o wychowaniu, jako o procesie socjalnym, wynikającym z ewolucji świadomości społecznej. Również jednak szuka w faktach rzeczywistości potwierdzenia tezy, że postęp społeczeństw zależy od siły moralnej jego członków; tak zatem harmonizuje pojęcia indywidualnego i socjalnego wychowania w dopełniającą się wzajemnie czynność.

Kształtowanie się charakteru moralnego polega na ćwiczeniu się codziennem w dobrych przyzwyczajeniach, na gimnastyce woli w odrywaniu się od samych siebie dla spełnienia pracy rzetelnie i poważnie traktowanej. Dlatego też wysoko ceni Spalding pracę wychowawczą nauczyciela w szkole i uważa, że jakość tej pracy jest ważniejszym czynnikiem kształcącym młodzież, niż akty „wyostrzania inteligencji". — Z największym naciskiem powtarza w wielu swych pismach, że dobre wyniki wy-

chowawcze osiąga ten nauczyciel, który również pracuje nad pogłębieniem własnej duszy. To, co wychowawca piastuje w swych najtajniejszych pragnieniach, to co stanowi najistotniejszy podkład jego osobowości, to w przedziwny sposób promieniuje z niego i udziela się jego wychowankom, kształtując w nich jakieś ideały, czasem nieuświadomione może na razie, ale wszczepione w rdzeń duchowy i kiedyś później wydające owoce.

Spalding powraca po wiele razy do sprawy — „kultury samego siebie", jako nieodzownego warunku, by stać się prawdziwym wychowawcą, to znaczy tym, co potrafi budzić i zachęcać do coraz wyższych wysiłków, dziedzin ducha.

Spalding jest zwolennikiem wyższych studjów dla kobiet. W „Licht en Leven" wyraża się o zaniedbaniach w wychowaniu i wykształceniu kobiet jako plamie na kartach dziejów kultury. Przyznaje Amerykanom zasługę, że pierwsi uznali, iż ten naród może być wolny, światły i szlachetny, którego kobiety są wolne, światłe i szlachetne.

Syntezę myśli pedagogicznej Spaldinga, zawiera dzieło jego p. t. „God and the Soul" (Bóg i dusza). Są to wzloty poetyckie pełne głębi filozoficznej. Autor wnika myślą w stosunek człowieka do Boga i widzi największą tajemnicę pedagogji katolickiej w sposobie uznawania się dzieckiem Boga, a więc stwierdzania w sobie natury świętej, którą przez ułomność i słabość naszą możemy obniżać w wartości, ale w której tkwią zadatki najwyższej doskonałości.

Przez to mocne stanowisko wiary w boskie pierwiastki duszy zyskał Spalding miano „teocentrycznego" pedagoga, a jako inicjator i entuzjasta religijnego wychowania w najnowsze pedagogiczne metody wyposażonego, uważany jest za klasyka pedagogiki katolickiej.

JÓZEF LUBICZ.

ZAGADNIENIE „AKTUALIZACJI"

Sprawa t. zw. „aktualizacji" w programach szkolnych, innemi słowy: jaknajszerszego uwzględniania w nich zdarzeń i zagadnień życia współczesnego, jest dziś przedmiotem dyskusyj i polemik — i to nietylko wśród zawodowo poświęcających się pracy wychowawczej pedagogów. Zazwyczaj wszakże dyskusje owe — zamiast sięgać istotnego sedna sprawy — ograniczają się do wytykania tych czy innych usterek w wykonaniu, nie poruszając rzeczy nieskończenie ważniejszej: kwestji wartości wychowawczej samej z a s a d y. Tymczasem ten właśnie najogólniejszy problem: czy z a s a d n i c z a aktualizacja programów nauczania przynosi młodym umysłom pożytek czy szkodę—to pytanie jest jedynie interesujące i zasługuje na jaknajbaradziej sumienne rozpatrzenie.

Hasła: „Należy szkołę zbliżyć do życia!", „Należy wiedzę szkolną związać jaknaściślej z dniem dzisiejszym!" — powtarzane są tak powszechnie i z takiem przekonaniem, iż wydają się jakgdyby stwierdzeniem jakiejś bezwzględnej, nie dającej się zaprzeczyć prawdy. Wszak — mówi się — szkoła ma wychowywać ludzi, „dla życia", nie zaś odrywać od niego i oddalać, a wobec tego w swoim programie nauczania powinna jaknajwięcej poświęcać zagadnieniom dnia bieżącego, zagadnieniom aktualnym, t. j. tym właśnie, ku których należytemu zrozumieniu ma przedewszystkiem obowiązek młode pokolenia sposobić. Jest atoli w powyższem rozumowaniu pewien błąd logiczny, zazwyczaj niedostrzegalny, a przecież doprowadzający w wyniku do fałszywych zupełnie i szkodliwych w wielu wypadkach wniosków. Oczywiste, należy wychowywać młodzież w ten sposób, aby umiała ogarnąć myślą rzeczywistość doby współczesnej, ale czyż nieraz, chcąc ogarnąć wzrokiem jakąś budowlę, nie jest niezbędne odsunąć się od niej o kilka metrów, i popatrzeć z perspektywy dalszej, aby dostrzec właściwe jej proporcje?

Programy szkolne, doprowadzające do tego, że w praktyce konieczną pomocą naukową staje się dla ucznia — gazeta, muszą

budzić daleko posunięte zastrzeżenia. Jednym z zasadniczych objawów kryzysu umysłowego i cywilizacyjnego doby dzisiejszej jest, niezaprzeczenie, to właśnie, że dla coraz to większej liczby ludzi t. zw. wykształconych jedynym pokarmem duchowym, jedynem źródłem, skąd czerpią wiadomości ogólniejsze (poza ścisłym zakresem specjalności zawodowej) — jest prasa, i to przedewszystkiem w postaci dziennika. Otóż tak podawany obraz świata i życia, z natury rzeczy dorywczy, nieporządny, tandetny, poszatkowany na codzienne, maleńkie dawki, niezmiernie trudne do ułożenia w jakąś sensowną, dającą się zrozumieć całość, — jest koniecznem przyzwyczajaniem do płycizny, do bezmyślności, przyczyną swoistego całkiem obskurantyzmu XX stulecia. Wszak dla większości bodaj ludzi dzisiejszych jedyną mądrością nie „gazeciarską", jedyną wiedzą, nabytą systematycznie o swym narodzie, jego dziejach, kulturze i t. d., — jest owa, jeszcze z ławy szkolnej wyniesiona, podręcznikowa choćby, znajomość ojczystego piśmiennictwa i historji... Jeśli i tam, w dziecięcych latach, dowiadywać się będą przedewszystkiem o „Polsce współczesnej", kiedyż i gdzież znajdzie się pora na to, by nauczyli się kochać i znać — Polskę wieczną?!

„Historyki koniecznie czytaj. Miałem i sam niemałą wiadomość historji i w biegu spraw siłam się tem ratował, żem przeszłych wieków sprawy wiedział" — pisał hetman Stanisław Żółkiewski, w pouczeniu testamentowem dla syna, w r. 1606. Można być pewnym, że poznawszy gruntowniej dzieje swego narodu, jego dziedzictwo cywilizacyjne i jego tradycję, wychowankowie szkół lepszy mieć będą sąd o współczesności polskiej, która ich otacza, lepiej będą ją mogli zrozumieć i ocenić, aniżeli, kiedy raz jeszcze, na lekcji szkolnej usłyszą obijające im się wciąż o uszy, też same znowu, dziennikarskie wiadomości o „aktualnych" zdarzeniach politycznych, „współczesnej" literaturze i t. p. Czyż nie powinien, obowiązywać jakiś „podział pracy" i czyby szkole nie przypadła tu raczej rola izolowania — do pewnego stopnia — młodych dusz od tej „teraźniejszości", która i tak oddziaływa na nie ustawicznie przy pomocy gazet, radja, kina?

Jest jeszcze inna strona zagadnienia, z pedagogicznego stanowiska bardzo ważna, na którą należy zwrócić baczną uwagę.

Ktokolwiek zna trochę bliżej duszę młodzieży, przyzna niewątpliwie, że jej cechą nieodłączną stanowi chęć wydostania się z szarzyzny dnia powszedniego, wyrwania się, chociażby wyobraźnią, w świat barwniejszy, osobliwszy, bardziej niezwykły, w świat bujnego, pełnego życia i bohaterskich przygód. Ta odwieczna ,potężna tęsknota młodości wyrażała się — między innemi — w takich zjawiskach, jak zamiłowanie kilkunastoletnich czytelników do opowieści podróżniczych Defoe'go czy Cooper'a, kto wie nawet, czy nie w ułatwiającym przenoszenie się fantazją na dalekie lądy, pozwalającym bodaj powtarzać ich nazwy egzotyczne — tradycyjnym zwyczaju zbierania marek pocztowych...

Otóż w ciągu ostatnich lat kilkunastu — wskutek rozwoju środków komunikacyjnych i wprowadzenia komfortu europejskiego do pozostałych części świata — ziemia cała jakgdyby skurczyła się, ujednostajniła swój wygląd, poszarzała. Poprzez puszcze dziewicze przeprowadzono linje kolei żelaznych, „ostatni Mohikanie" oddawna już przyjęli ubiór, obyczaj, gusty, narzucone im przez „blade twarze". I coraz częściej młodzież, dla której urokiem świata jest jego kolorowość, niezwyczajność, piękno w różnorodności i odmianie, marzeniem swojem podróżuje już nie w przestrzeni teraz, ale w czasie, niewolona świeżą niezmiennie, porywającą umysły i serca — urodą dawnych wieków. Czyż można pozwolić na to, aby ten przyrodzony głód młodych dusz zaspakajany był poza szkołą i bez jej udziału, by wychowawca, zajęty „aktualizacją", nie uwzględniał go należycie w programie nauki, tem samem niejako zrzekał się wpływu na swoich uczniów w tej dziedzinie?

„Aktualizacja", jako hasło w pedagogice, jest właściwie pogłosem zwietrzałych już, przestarzałych idej ubiegłego stulecia, kiedy to zachwyt nad rozwojem techniki i w związku z nim wiara w automatyczny „postęp" ludzkości — nakazywały lekceważąco odnosić się do doświadczeń dawnych wieków i apoteozować, jako najwyższy wykwit ewolucji, epokę współczesną. Wtedy to właśnie usuwano motyw historyczny z nauki szkolnej, przeciwstawiając mu wiedzę t. zw. „realną", matematyczno-przyrodniczą, i, oczywiście, zapoznanie młodzieży ze zdobyczami doby teraźniejszej stawiając wyżej nad zbliżenie jej do „prymitywniejszych", bardziej barbarzyńskich"—jak sądzono—pojęć czasów minionych.

Dzisiaj jednak nikt już chyba nie ulega złudzeniu, by postęp techniczny miał nieść ze sobą udoskonalenie również w dziedzinie moralnej, a wobec tego, w tym ostatnim zakresie, wzory z przeszłości odzyskują na nowo cały swój poprzedni blask i autorytet. Ten zaś zwrot, jeżeli chodzi o poglądy na dydaktyczną wartość nauk historycznych, bardzo wybitnie zaznaczył się również w najnowszych prądach i teorjach wychowawczych na Zachodzie.

Charakterystycznym przykładem tego jest, między innemi słynna reforma szkolna we Włoszech, przeprowadzona przez Giovanniego Gentilego, tak wielki nacisk kładąca w programach nauczania na przedmioty historyczne i estetyczne, oraz pokrewne — pod tym tylko względem — tendencje w Anglji i we Francji, akcentujące ważność nauk humanitarnych, jako podstawy edukacji młodych pokoleń i żądające przywrócenia należnego miejsca studjom klasycznym w całokształcie systemu publicznego wychowania młodzieży.

Mussolini nazwał kiedyś reformę Gentilego „najbardziej faszystowską ze wszystkich reform" — i rzeczywiście, ruch który przyjął za podstawę swoją ideał patryjotyzmu, musi też konsekwentnie, — w swojej działalności wychowawczej — dążyć do jaknajściślejszego zespolenia duchowego z dziedzictwem przeszłości, albowiem, naród to nie gromada żyjących w danym momencie jednostek, ale wspólnota, związek moralny między dawnemi i przyszłemi pokoleniami, realizacja ich historycznej ciągłości. Naród — to przeciwieństwo życia chwilą tylko, dniem dzisiejszym, to przedewszystkiem poczucie bytu dziejowego, uświadomienia sobie, jako prawdy najważniejszej, solidarności następujących po sobie generacyj.

Człowiek, przywykły myśleć tylko kategorjami współczesności, znający tylko chwilę bieżącą w życiu swojego społeczeństwa, z natury rzeczy porównywa tę teraźniejszość z teraźniejszością społeczeństw innych, na tej zasadzie ocenia ją i klasyfikuje, w niej widzi miarę i z niej bierze wzory dla swych poglądów, upodobań, obyczajów. Człowiek, zżyty z historją swojego narodu, stając wobec wypadków, które dzień niesie — z ową przeszłością zestawia przedewszystkiem fakty obecne, ona daje mu linje orienta-

cyjne i drogowskazy, pozwala pojąć sens i doniosłość poszczególnych, aktualnych wydarzeń i zjawisk. Pierwszy typ tworzy zbiorowość o charakterze kosmopolitycznym, ulegając przejściowym hasłom i obcej modzie, zbiorowości, bez przywiązań trwalszych i pozbawione mocnych, tradycyjnych instytucyj. Drugi typ stwarza narody silne, o wyraźnej indywidualności duchowej, z obcych przykładów korzystające tylko świadomie i z rozwagą, narody ceniące swoją oryginalność i przez to twórcze. Dwa typy zatem, odmienne całkiem i o zupełnie przeciwnych ideałach.

Dlatego też i sprawa „aktualizacji" w programach szkolnych nie jest zagadnieniem drobnem, podręcznem, ale urasta do rozmiarów kwestji zasadniczej, która powinna być jaknajstaranniej rozważana i przedyskutowana. Ta lub owa tendencja w wychowaniu, ten albo inny kierunek, nadany rozwojowi psychicznemu młodych pokoleń, może mieć bowiem skutki nadzwyczaj poważne i wywrzeć trwały i głęboki wpływ na kształtowanie się polskiego życia i kultury.

Z PIŚMIENNICTWA

Handbuch der Erziehungswissenschaft. Herausgegeben im Auftrag des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik — Münster i. W. von Fr. X. Egersdorfer, M. Ettlinger †, G. Raederscheidt, J. Schröteler. München, J. Kösel u. Fr. Pustet.

Pod powyższym tytułem zapoczątkowano w r. 1928 wydawnictwo w wielkim stylu, mające objąć całokształt pedagogiki teoretycznej i praktycznej ze stanowiska opisowego i normatywnego, systematycznego oraz historycznego, opracowany monograficznie przez specjalistów poszczególnych dziedzin. Podstawą jego ideową jest światopogląd katolicki, konsekwentnie przeprowadzony przez współpracowników pod kierownictwem redakcji. Nie znaczy to, by wydawnictwo miało być jednostronnie wyznaniowe; zamierzeniem redaktorów jest możliwie wielka objektywność i naukowość, przytem jednak jaknajwiększa jednolitość nietylko redakcyjna, lecz także filozoficzna, niezależna od przypadkowych poglądów, ale oparta na mocnym fundamencie filozofji katolickiej.

Plan przedsięwzięcia jest istotnie szeroki i wielki, całość obliczona jest na około 30 obszernych tomów, objętość mniejwięcej 300 stron. Przewidziano następujące działy: I Pedagogika ogólna, II Nauki podstawowe i pomocnicze pedagogiki, III Pedagogika oraz dydaktyka różnych okresów rozwoju, IV Dydaktyka szczegółowa, oraz V Dzieje idej i instytucyj pedagogicznych w wielkich krajach kulturalnych. Poszczególne monografje wychodzą nie według kolejności działów, lecz w miarę wykańczania prac przez autorów, których wydawnictwo skupiło bardzo liczne grono, nieraz wybitne siły naukowe, przeważnie profesorów szkół wyższych. Każdy tom stanowi zamkniętą w sobie całość.

Prace wydawnicze posuwały się zrazu — rzecz zrozumiała — dość wolno naprzód. Wyszło dotąd osiem dzieł w 9 tomach. Chcę je pokrótce scharakteryzować według porządku, w jakim się ukazywały.

Na pierwszy ogień poszła dydaktyka ogólna pióra ks. prof. Fr. Eggersdorfera (Jugendbildung, Allgemeine Theorie des Schulunterrichts, 4 wyd. 1933, str. XXIII i 444). Odrazu zdobyła licznych sympatyków nowemu wydawnictwu. O jej wartości świadczy fakt, że od r. 1928 doczekała się 4 wydań (11 tysięcy). Powodzenie swe zawdzięcza może tej okoliczności, że — podobnie jak całe przedsięwzięcie, — nie próbuje wywołać rewolucji dydaktycznej, lecz postępuje ewolucyjnie, rzuca pomost między szkołą „dawną“ a „nową“. Obszernie uwzględnia przeszłość nauczania, opiera się w wielkim stopniu na O. Willmannie, na tem tle buduje gmach dydaktyki współczesnej, pojętej bardzo szeroko.

Jako druga zrzędu ukazała się w dziale drugim filozofja wartości prof. Zygfr. Behna (Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie, 1930, str. XII i 295). Pomy-

ślana jest jako podstawa teleologji pedagogicznej. Pedagogika jest nauką normatywną, opiera się zatem na wartościowaniu; wychowanie jest realizowaniem wartości. Filozofja wartości staje się nauką o światopoglądzie. Autor zajmuje się zarówno fenomenologją wartościowania jak i systemami wartości.

Po obu tomach głównie teoretycznych wyszły trzy tomy o charakterze więcej praktycznym, i to najpierw o pedagogice i dydaktyce szkoły elementarnej (Fr. Weigl, J. Schmidt u. L. Battista, Die Volksschule, ihre Bildungs — u. Erziehungsarbeit, 1931, str. VII i 381), później dwa z zakresu dydaktyki szczegółowej języka niemieckiego (L. Weisgerber, J. Antz, A. Bach, K. Herwagen u. J. Prestel, Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen, 1932, str. XI i 436) oraz nauki o świecie (P. Zepp, Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat — u. Erdkunde, 1931, str. IX i 368).

Jako ostatni ruszył się dział historyczny pod redakcją ks. Schrötelera T. J., lecz zaprezentował się odrazu trzema tomami. Dwa obszerne tomy dają obraz pedagogiki współczesnej (Die Pädagogik der Gegenwart, I. Band (J. Schröteler, J. Dolch, L. Kleyheeg, J. T. F. Williams, W. Zenkowskij, J. Mirtschuk, J. Beck) 1933, str. XXVIII i 348); II. Band (M. Casotti, H. Meier, Datin, Br. Denys M., B. Balassa, O. Waschnitius) 1934, str. XXII i 282). Wszystkim ważniejszym państwom poświęcono osobny, nieraz dość obszerny i dobrze informujący rozdział, opracowany o ile możności przez pedagoga krajowego. Dziwnie się stało, że artykuł o Polsce napisał razem z Czechosłowacją, Ukrainą i państwami bałkańskiemi, prof. uniwersytetu berlińskiego J. Mirtschuk, Ukrainiec. Ma on nawet pewne zalety w porównaniu do innych przyczynków, podaje np. szkic przeszłości pedagogicznej w Polsce, lecz z wielu względów nie zadawala. W zestawieniu z innemi krajami jest za krótki, w niektórych sprawach (np. w informacjach o polskiej nauce pedagogicznej) błędny lub niekompletny, nie uwzględnia zupełnie naszej reformy szkolnej i t. d. Nieścisłości są również w rozdziale o Ukrainie (dalsze szczegóły patrz w mej recenzji w Przeglądzie Powszechnym, lipiec — sierpień 1934, str. 156 — 159). Gdy przy tej sposobności zwróciłem uwagę ks. Schrötelerowi na braki artykułu, przyjął to z wdzięcznością, zapewnił, że redakcja została wprowadzona w błąd, gdyż polecono jej prof. M. jako odpowiedniego współpracownika, a równocześnie prosił o pomoc w wyszukaniu autora — Polaka. Mamy tu dowód, że trzeba pilnie baczyć na to, jak o nas informują zagranicę, a niektóre braki pochodzą w części może z naszej winy.

O najnowszym tomie historycznym, przedstawiającym pedagogję ludów niechrześcijańskich, Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker, (J. Schröteler, J. B. Aufhauser, H.

Brunengräber, L. Dürr, H. Franz, M. Keilhacker, O. Pretzl, L. Walk), 1934, str. XXVII i 372) piszę osobno obszerniej.

Ostatnim wreszcie dotąd przyczynkiem jest tom o wychowaniu w rodzinie, ochronie i przedszkolu (A. Heinen, E. Rahner, M. Montessori, Familien — u. Kleinkinderpädagogik, 1934, str. VIII i 294), ujęty znowu więcej praktycznie. Artykuł śp. ks. Heinena zajmuje się rodziną jako środowiskiem wychowawczem, jej zadaniami, możliwościami i trudnościami, stosunkiem rodziny do szkoły i t. d. Elżb. Rahner daje historję, psychologję oraz pedagogikę ochronki, przedszkola i przytułku, M. Montessori szkic swej pedagogiki.

Jeżeli spróbujemy ocenić wydawnictwo na podstawie tego, co już znamy, musimy stwierdzić, że katolicy niemieccy mogą być dumni ze swego dzieła. Są naturalnie pewne braki redakcyjne, poszczególne przyczynki są różnej wartości, od zadawalniających do znakomitych, ale całość jej imponująca. Wrażenie to potęguje jeszcze szata zewnętrzna specjalnie mocny papier, bardzo przejrzysty druk i piękna oprawa.

Ks. dr. K. Werbel.

Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker. Herausgegeben von Josef Schröteler unter Mitarbeit von J. B. Aufhauser, H. Brunnengräber, L. Dürr, H. Franz, M. Keilhacker, O. Pretzl, L. Walk. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, V. Teil: Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen in den grossen Kulturländern, Band I.), München, 1934, J. Kösel u. Fr. Pustet. w 8°. str. XXVII i 372.

Dość szybko postępują naprzód prace około wielkiego wydawnictwa pedagogicznego, jakiem ma być wspomniany wyżej „Handbuch der Erziehungswissenschaft". W ubiegłym roku wyszedł tom o wychowaniu w rodzinie, ochronce i przedszkolu oraz dwa tomy historyczne.. Zwłaszcza czynny jest dział historyczny pod redakcją ks. J. Schrötelera T. J., który plan swój i linje wytyczne przedstawił we wstępie do dwóch tomów, omawiających pedagogikę współczesną (Pädagogik der Gegenwart, 1933 — 1934). Chodzi mianowicie głównie o zobrazowanie rozwoju idej i zagadnień pedagogicznych na tle prądów kulturalnych i duchowych czasu, historja zaś pedagogów oraz urządzeń wychowawczych jest na dalszym planie.

Odrazu możemy stwierdzić, że niniejszy tom historyczny lepiej realizuje wymienione właśnie zamiary redaktora niż dwa poprzednie. Niewątpliwie jest rzeczą trudną ująć mniejwięcej jednolicie, wszystkie rozdziały, opracowywane przez różnych autorów. I w tym kierunku widać postęp w nowym tomie, jeżeli w dodatku uwzględnimy, że chodzi tu o rzeczy bliższe i dalsze, o dobrze już znane albo prawie jeszcze nietknięte.

Tom omawiany ma według tytułu przedstawić pedagogję ludów kul-

turalnych poza chrześcijaństwem. Wbrew temu mamy jednak także rozdział o wychowaniu u ludów pierwotnych (str. 23 — 99, W. Walk). Sądzę, że można wydawnictwu darować tę nieścisłość, gdyż jest to pierwsze syntetyczne opracowanie tego tematu zarówno w literaturze etnologicznej jak i pedagogicznej, w dodatku stosunkowo obszerne i bardzo przejrzyste. Autor posługuje się sposobem przyjętym w etnologji, t. j. opiera wnioski swe co do stanu ludzkości w okresach przedkulturalnych na spostrzeżeniach wśród dzisiejszych ludów pierwotnych, zwłaszcza Pigmejów. Wiele uogólnień ma oczywiście wartość tylko hipotetyczną, gdyż materjały posiadane są bardzo fragmentaryczne, a relacje badaczy nieraz dość sprzeczne.

Pozatem — zgodnie już z założeniami redakcji — mamy mniej lub więcej obszerne przyczynki o pedagogji dalekiego Wschodu (dawne Indje, Chiny, Korea, Japonja — J. Aufhauser), dalej bliższego Wschodu (stary Egipt, Babilonja i Asyrja, Stary Testament — W. Dürr), dawnych Germanów (M. Keilhacker — po raz pierwszy wogóle opracowane), Islamu (O. Pretzl), a wreszcie Grecji i Rzymu (H. Franz — najlepszy, najgruntowniejszy rozdział). Są to wszystko prace poważne, oparte na bogatej literaturze, często źródłowe. Rzecz oczywista, że trudno znaleźć dla każdego kraju czy narodu specjalistę o nastawieniu pedagogicznem, to też np. u W. Dürra przeważa orjentalista nad historykiem wychowania. Z drugiej jednak strony jest to korzystne o tyle, że w ten sposób uwydatnia się lepiej tło kulturalne wychowania w tych krajach.

Wogóle biorąc, mamy tu obszerniejsze przedstawienie tego, co w krótkim zarysie podał prof. Kot w I tomie Encyklopedji Wychowania (Warszawa 1934, str. 572 — 602). Daremnie jednak szukamy rozdziałów o ludach celtyckich, a zwłaszcza o dawnych Słowianach. A przecież dla tego tematu można znaleść znakomitego historyka nawet w Berlinie, w osobie prof. Aleksandra Brücknera, który już zajmował się temi sprawami w swych Dziejach Kultury Polskiej (tom I, Kraków, 1930).

Na wstępie (1—21) umieszcza H. Brunnengräber zwięzły artykuł metodologiczny, informujący dość gruntownie o zadaniach, problemach, kierunkach i metodach historjografji pedagogicznej.

Jako zaletę całości trzeba podnieść bardzo wielką przejrzystość dzieła mimo nagromadzenia obszernego materjału, a to dzięki jasnemu ujęciu poszczególnych rozdziałów oraz zastosowaniu odpowiedniego układu graficznego.

Ks. dr. K. Werbel.

Peter Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena—Plan. Weimar, Hermann Böhlaus Nachf. 1934, str. XII + 368.

O zasadach, na których zbudowany jest t. zw. plan jenajski, pisali już u nas pp. J. Mirski i J. Jędrychowska. Poza tem w tłumaczeniu p.

Jędrychowskiej ukazała się praca P. Petersena p. t.: Szkoła wspólnoty życia (Nasza Księgarnia, 1934 r.).

Ktoby się chciał dowiedzieć, jak wygląda realizacja zasad pedagogicznych Petersena w życiu szkolnem, niech zajrzy do świeżo wydanego czwartego już z rzędu sprawozdania z praktyki nietyko szkoły jenajskiej, lecz również wielu innych szkół, prowadzonych według planu jenajskiego.

Duży, pięknie wydany tom już formą zewnętrzną dobrze usposabia do siebie czytelnika. Oko znużone kanciastym gotykiem, który zapanował w wydawnictwach niemieckich z ostatnich lat, z prawdziwą ulgą spoczywa na pięknej, wyraźnej antykwie, którą drukowana jest ta książka .Wśród licznych fotografij dodanych na końcu, z zainteresowaniem odnajdujemy dwa zdjęcia z Państwowego Gimnazjum żeńskiego im. królowej Jadwigi w Pabjanicach. Zdjęcia te znalazły się tu dlatego, że dyrektorka szkoły, p. Jędrychowska wprowadziła niektóre zajęcia według wzoru jenajskiego.

Na treść książki składają się: wstęp, napisany przez Petersena, oraz kilkadziesiąt sprawozdań, pochodzących od jego współpracowników w Jenie, jak również od kierowników szkół i nauczycieli, którzy wypróbowali plan jenajski poza Jeną. — Na czem tu skupić uwagę wśród tak bogatego materjału? — Oczywiście, na rzeczy najważniejszej. Tą zaś najważniejszą rzeczą w planie jenajskim jest wychowujący wpływ wspólnoty szkolnej. Na tę wspólnotę składają się trzy żywioły: młodzież, nauczyciele i rodzice. Główny wysiłek wychowawczy Petersena skierowany jest ku temu, aby te trzy żywioły zżyły się w jedną całość, aby w tej całości wytworzyła się atmosfera moralna, wywierająca na wszystkich, a przedewszystkiem na młodzież, głęboki wpływ wychowujący. Kto zna szkołę, kto zdaje sobie sprawę z tego, jak wiele w niej zawsze było sił rozbieżnych, jak bardzo rozbieżność tych sił zwiększyła się w naszych niespokojnych czasach, ten będzie musiał przyznać, że mamy tu do czynienia z bardzo trudnem zadaniem. A jednak sprawozdania świadczą o tem, że w Jenie osiąga się właśnie na tem polu bardzo piękne wyniki.

Zrywając z utartym szablonem, Petersen dzieli młodzież szkolną nie na klasy, obejmujące po jednym roczniku, lecz na grupy, obejmujące po trzy roczniki. W pracy p. t.: „Szkoła wspólnoty życia“ wyliczył on w dziesięciu punktach zalety tak utworzonej grupy. Nie mogąc tu przytaczać wszystkich tych punktów, ograniczę się do dwu najistotniejszych .Po pierwsze zatem Petersen przywiązuje dużą wagę do pomocy, którą w takiej grupie mogą okazywać dzieci starsze młodszym. Po drugie, grupa co roku traci ⅓ swego składu na skutek przechodzenia najdalej posuniętych w rozwoju do starszej grupy. Na miejsce wychodzących przybywają młodsze dzieci. Ten dopływ nowych elementów działa, zdaniem Petersena, ożywczo na całą grupę, stwarzając wiele sytuacyj, dających się wyzyskać dla celów wychowawczych.

Zaczyna się to od przyjmowania nowych dzieci przez szkołę. W Niemczech ma to miejsce nie na jesieni, jak u nas, lecz na wiosnę przed

ferjami wielkanocnemi. W przeciętnej szkole ludowej w Prusach odbywa się to w następujący sposób. Nowicjusze szkolni przybywają z tornistrami i tabliczkami szyfrowemi do szkoły w towarzystwie rodziców lub opiekunów, zasiadają w ławkach, a kierownik szkoły wywołuje ich nazwiska według listy. Za dzieci najczęściej dają wymagane informacje rodzice. Czasem się zdarzy, że kierownikowi odpowie samo dziecko. Wywołuje to wówczas wrażenie wśród obecnych, jako coś niezwykłego. Po odczytaniu listy kierownik wygłasza przemówienie powitalne do rodziców i w kilku słowach zachęca dzieci do pracy. Następuje modlitwa i dzieci idą do domu. Młodzież wyższych klas nie bywa do tej ceremonji zupełnie dopuszczana. Ciekawszych wyprasza się za drzwi. Pozwala się co najwyżej starszym dziewczynkom pomagać małym przy ubieraniu się w szatni szkolnej.

Posłuchajmy, jak pięknie przekształciła się ta sucha i szablonowa procedura w szkole jenajskiej. Tu grupa już zawczasu przygotowuje się do przyjęcia młodszych kolegów i koleżanek, dokładając wszelkich starań, aby te maleństwa odrazu poczuły, że na nie tu oczekiwano z radością, że wszyscy pomyśleli o tem, aby im w szkole od pierwszego dnia było dobrze i przyjemnie.

Siedzą w kole, drugi i trzeci rocznik zastanawia się wraz ze swą nauczycielką nad tem, jak urządzić przyjęcie nowicjuszów. Każdemu z nich trzeba coś podarować. „Zrobię samolot", oświadcza jeden z chłopców. Natychmiast kilku innych przyłącza się do niego. „Wymalujemy obrazek, oprawimy książkę", proponują inni. Pomysły sypią się, jak z rogu obfitości. Podarunki są zapewnione. Grupa jednak nie chce na tem poprzestać! Zbiorowemi siłami postanawia upiększyć swoją salę i dać przedstawienie. Jeden z chłopców występuje z pomysłem, aby za temat przedstawienia obrać, jak to trzeba zachowywać się cicho i innym w pracy nie przeszkadzać. „W ten sposób nowi uczniowie odrazu zobaczą, jak jest w szkole". Pomysł się podoba. Grupa rozwija go w szczegółach.

Tak przygotowany dzień przyjęcia staje się świętem całej szkoły. Nowicjusze szkolni przybywają do szkoły ze swymi krewnymi. W auli odrazu przysiadają się do nich ich bracia i siostry, już uczęszczające do szkoły, oraz inne dzieci. Młodsza grupa daje przedstawienie. Po niej starsza grupa gra sztuczkę wielkanocną własnego pomysłu. Kończy się ona wezwaniem do szukania poukrywanych w sali jajek wielkanocnych.

Teraz po dwu członków młodszej grupy wprowadza każdego z nowicjuszów do pokoju grupy, gdzie czeka na nich stół zastawiony podarkami. Po kilku słowach powitania i rozdania prezentów następuje wspólna zabawa i nowe dzieci już czują się jak u siebie w domu, już łączą się z grupą, która ich w ten sposób przyjęła.

Obrazek ten wyjąłem ze sprawozdania jednej z nauczycielek szkoły jenajskiej, p. Käthe Homack. Sądzę, że więcej on powie czytelnikowi o tem, na jakie wpływy wychowawcze Petersen liczy w swojej szkole, od abstrakcyjnych na ten temat wywodów.

W ścisłym związku z zasadniczą myślą pedagogiki Petersena znaj-

duje się ukształtowanie wychowania religijnego w jego szkole. W omawianej książce jest o tem mowa w osobnym rozdziale, napisanym przez samego Petersena (str. 144 — 151). Chciałbym na ten rozdział zwrócić uwagę polskiego czytelnika.

Wszystkie przedmioty nauczania dzieli Petersen na trzy grupy: przyroda, kultura i człowiek. Religja jednak nie mieści się w tym podziale. Bo też nie jest ona dla niego takim samym przedmiotem szkolnym, jak inne przedmioty. Za wielki też błąd poczytuje bezkrytyczne przenoszenie w tę dziedzinę pojęć i metod dydaktycznych, które się urobiły przy nauczaniu języka ojczystego, historji, matematyki, czy przyrodoznawstwa.

Zastrzeżenie to nie dotyczy zapoznawania młodzieży z dziełami ludzkiemi, które są wyrazem przeżyć religijnych, bez obcowania z samym Bogiem. Literatura religijna, sztuka religijna, architektura religijna, organizacje religijne są dziełami kultury ludzkiej W szkole należą te tematy do grupy przedmiotów, zebranych pod nazwą: kultura. Nauczać ich można i należy, jak się naucza innych tematów z tego zakresu. Bóg jednak, pojęty jako źródło bytu zarówno natury, jak człowieka, jest zupełnie innego rodzaju rzeczywisością. Tej rzeczywisości ani zmieścić nie można w trzech wyróżnionych zakresach, ani jej nauczyć, jak się uczy o przyrodzie, kulturze i człowieku. Boga można tylko doznać w specyficznem przeżyciu religijnem. Do tego zaś przeżycia nie można doprowadzić młodzieży na „lekcji“ religji. Przeżywanie Boga wymaga odpowiedniego nastroju i pierzcha ze zwykłej godziny religji, wtłoczonej, dajmy na to, między klasówkę z arytmetyki i ćwiczenia cielesne.

W szkole jenajskiej uwzględniono życie religijne młodzieży w następujący sposób. Każdy dzień w tygodniu ma swój chorał lub kanon. Cała młodzież złączona w wielki chór śpiewa go przed rozpoczęciem zajęć szkolnych.

Dniem uroczystym wśród dni szkolnych jest poniedziałek. Po odprężeniu niedzielnem wprowadza on niejako w pracę dni następnych. Zajęcia zaczynają się od okresu, trwającego 30 do 50 minut. W tym czasie cała młodzież, zgromadzona w auli, wysłuchuje przemówienia jednego z nauczycieli. Tematem jest jakaś ważna sprawa narodowa, wielkie zdarzenie, lub wielka postać z dziejów ojczystych. Ramę tego przemówienia stanowią: odpowiednia muzyka, śpiew, deklamacja. Gdy ta część się skończy ,każda grupa udaje się do swego pokoju i tu, siedząc w krąg, rozważa, co usłyszała, zastanawia się nad pracą następnych dni tygodnia i t. p. Cały ten okres trwa 100 minut.

Po pauzie, trwającej 35 minut, następuje drugi okres stuminutowy, poświęcony całkowicie religji.

Młodzież zbiera się znowu w auli, śpiewa chorał, nauczyciel wygłasza zastosowaną do okoliczności modlitwę. Chór całej szkoły jeszcze raz rozbrzmiewa, poczem grupy rozchodzą się każda do swego pokoju. Tu kierownik grupy mówi o jakiemś zdaniu, czy przypowieści, wyjętych najczęściej z Nowego Testamentu. Tę drugą część okresu kończy wspólna

modlitwa lub pieśń religijna, przyczem młodzież przechodzi do czytania tekstów religijnych. Po odśpiewaniu odpowiedniej pieśni rozchodzi się do domów.

Ten poniedziałek w szkole jenajskiej daje do myślenia. Wskazuje on w każdym razie na to, że religja w szkole może się stać dla dziecka zupełnie czem innem, niż zwykła lekcja religji. Petersen i w tej dziedzinie zerwał z szablonem i stworzył coś nowego i pięknego.

Czy pomysły Petersena dałyby się bez żadnych zmian na nasz grunt przeszczepić? — Napewno nie wszystkie! Ale sprawozdanie z jego poczynań podnieca do twórczych wysiłków. I dlatego warto je przeczytać. To jest ciekawa i pouczająca książka.

B. Nawroczyński,

Gerald A. Yoakam, The Improvement of the Assigsignment. New York, The Macmillan Company, 1932. Str. XII + 398.

G. A. Yoakam, profesor Elementary Education na uniwersytecie w Pitsburgu, celem swej książki p. t. „Ulepszenie zadawania“ uczynił przyjście z pomocą nauczycielom, pragnącym ulepszyć zarówno treść, jak i technikę zadawania, wychodząc z założenia, że zadawanie jest podstawową techniką nauczania. Jak należy rozplanować materjał, jak zorganizować nauczanie, na co powinien przytem zwracać uwagę nauczyciel i jakie posiadać umiejętności, jak pokierować samodzielną nauką uczniów — to są problemy szczegółowo omówione przez autora.

Obecny stan zadawania w różnych typach szkół, a więc w szkołach elementarnych, średnich i seminarjach nauczycielskich Stanów Zjedn. (pomijając szkoły najbardziej postępowe) — nie jest zadowalający, wciąż jeszcze pokutuje zadawanie starego typu „odtąd — dotąd“ lub ustne streszczanie materjału znajdującego się w podręcznikach uczniów. Zadawanie nowego typu dąży do psychologicznego raczej niż logicznego układu materjału, jest to pobudzanie wewnętrznej potrzeby dziecka do zdobycia wiadomości, nie zaś przymus zewnętrzny. Zadawanie nowego typu to przedstawiane klasie zagadnienia, projektu, kontraktu. Korzyści jakie się osiągnie, stosując nowe formy zadawania, przewyższa braki mogące wyniknąć z winy niedoświadczonego nauczyciela. Dla zilustrowania zadawania nowego typu autor bardzo szczegółowo roztrząsa wybrane typowe przykłady. Nauczyciel bierze tu rozbrat z dawną techniką ustnego zaznajamiania klasy z treścią następnej lekcji, posługuje się natomiast arkuszami pisanemi lub drukowanemi.

Powołując się na szereg pisarzów, autor jako najważniejsze cechy dobrego zadawania wymienia: określoność, jasność, budzenie zainteresowania, pobudzanie do myślenia, zachętę do pracy, nawiązanie nowych rzeczy do znanych już uczniom, skierowanie pracy domowej ucznia na właściwe tory (uczeń powinien wiedzieć, nietylko czego ma się nauczyć, lecz i jak się do tego zabrać), uwypuklanie najważniejszych

punktów lekcji, uwzględnianie różnic indywidualnych. Liczne i szczegółowo opracowane przykłady zawarte w książce niewątpliwie przyczynić się mogą do ulepszenia treści i techniki zadawania przez nauczycieli.

Jeden rozdział swej pracy poświęca autor omówieniu umiejętności, jakie powinien posiadać nauczyciel, by dokonywane przez niego zadawanie dawałoby pożądany rezultat: 1. Przedewszystkiem szerszą znajomość swego przedmiotu; jeżeli wiadomości nauczyciela nie wychodzą poza zakres podręcznika ,z którego klasa dany przedmiot przerabia, to nie potrafi on zainteresować swych uczniów, ani pokierować ich nauką. 2. Nie może być mowy o owocnej pracy, gdy nauczyciel niezna swych uczniów i nie interesuje się cechami ich charakteru. Trzeba przestudjować psychologję dzieci i młodzieży. Nauczyciel pracujący z młodszemi dziećmi powinien pamiętać o ich ruchliwości, ciekawości, ambicji, lepszy skutek wywoła pozytywny zwrot „zróbmy to" niż zakaz „nie róbcie tego", „niewolno". Pracując ze starszą młodzieżą, należy zużytkować rozwój poczucia socjalnego i idealizmu młodzieńczego. Najłatwiej stracić sympatję i współpracę uczniów, gdy przy zadawaniu lekcyj nie uwzględni się ich potrzeb i możliwości, najczęstsza skarga uczniów, to: „ja tego nie rozumiem". Trzeba też pamiętać, że i z innych przedmiotów mają uczniowie zadaną robotę do domu. 3. Z tem łączy się potrzeba dobrej znajomości całego programu szkolnego, na co należy zdaniem autora, położyć szczególny nacisk. Nauczyciel winien uświadamiać sobie, jaki jest stosunek jego przedmiotu do pozostałych przedmiotów programu? 4. Następną lekcję trzeba rozplanować i przygotować wcześniej, inaczej nie będzie inteligentnej pracy. Dla młodszych nauczycieli korzystne jest napisanie sobie planu lekcji, którą mają uczniom zadać. 5. Przed zadaniem lekcji trzeba sprawdzić przy pomocy testów, co uczniowie umieją. Autor podaje typy testów, najczęściej używane, oraz obszerną biljografję. 6. Nauczyciel powinien odbyć praktykę,w ciągu której zapozna się z dobrem nauczaniem i dobrem zadawaniem oraz wprawi się sam w technikę zadawania, obejmującą również przygotowywanie drukowanych arkuszy i układanie bibljografij.

Co się tyczy formy zadawania, powinno ono być ustne i pisemne zarazem, wyłącznie ustne prowadzi do nieokreśloności ze strony nauczyciela, a niedbalstwa ze strony uczniów, ale wręczanie uczniom wydrukowanego arkusza z wyszczególnieniem, co mają robić; bez objaśnień, zachęty i osobistych komentarzy, też jest złe. Autor szczegółowo omawia kolejne etapy zadawania, podając szereg wskázówek. — Nauczanie można zindywidualizować, albo modyfikując istniejącą organizację klasy (podział klasy na 3 grupy według zdolności, system daltoński), albo też stosując system wyłącznie indywidualnego nauczania, jak to ma miejsce w systemie Winnetka. Za system najkorzystniejszy w szkołach publicznych uważa autor zróżnicowanie zadania. Zadana uczniom lekcja obejmuje pewną ilość dowolnej pracy, przyczem zachęca się zdolnych uczniów do jej odrobienia, nie przeprowadzając ścisłego podziału materjału na 3 grupy według zdol-

ności uczniów gdyż to wytwarza u nauczyciela skłonność do uważania tych grup za coś stałego.

Zarówno w szkole średniej jak i elementarnej daje się zauważyć tendencja do wprowadzenia nowej techniki przy nauczaniu, mianowicie do zastępowania metody podręcznikowej — lekturą źródłową, na miejsce jednej — wiele książek. Jest to korzystne, ale dla uczniów zdolniejszych. Dla zapewnienia dokładnej znajomości przedmiotu i korzyści całej klasy — trzeba połączyć podręcznik z lekturą źródłową.

W dalszych rozdziałach autor omawia kolejno zadanie w szkole elementarnej, średniej i w kolegjum.

Książka zawiera materjał ciekawey również dla pedagogów wprowadzających nowe metody, ułatwiając przystosowanie się do nowych warunków pracy, a nie tracąc z oka podstawowych zasad dydaktycznych o stwierdzonej wartości. Te nowe metody zwiększyły jeszcze doniosłość zadawania, zmieniając jednocześnie jego charakter. Opracowywanie tematów, projektów, kontraktów wymaga przedewszystkiem dobrego rozplanowania materjału zadanego uczniom do samodzielnego przerobienia. Uczenie się pod kierunkiem, system daltoński, metoda Morrison'a, system Wisconsin Miller'a, „subject plan" Buckner'a — wszystkie te nowe metody opierają się na zadawaniu nowego typu. Chcąc ulepszyć nauczanie i uczenie się — trzeba zacząć od ulepszenia zadawania.

I. Szymaniak-Wyrzykowska.

A l f r e d D r y j s k i, Z a g a d n i e n i a s e k s u a l i z m u d z i e c k a i m ł o d z i e ż y s z k o l n e j. Biologja, Psychologja, Pedagogika, — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. R. IX. Nr. 38, 39, 40. — Warszawa Nasza Księgarnia, 1934. str. 456.

Zagadnienia seksualne stanowią niewątpliwie poważny odcinek życia ludzkiego. Niestety stały się one przedmiotem niepoważnych lub romantycznych tłumaczeń, pozbawionych uzasadnienia ścisłego i opartego na dostatecznych wiadomościach biologicznych i psychologicznych. W sprawie tak doniosłej wydawano sądy subjektywne, będące wyrazem usposobienia raczej niż wynikiem badań objektywnych.

Wielki postęp biologji i psychologji, a zwłaszcza odkrycie gruczołów dokrewnych, uwalniają coraz bardziej dziedzinę seksualną z przesądów, tworząc drogę zdrowym poglądom na zadanie i metody wychowania płciowego.

W porównaniu z innemi, nasza poważna literatura seksuologiczna odznacza się ubóstwem. Należy więc powitać z uznaniem pracę Dryjskiego, która ma usunąć ten brak; ale nie tylko usunąć brak, lecz i rozproszyć przestarzałe, często nieścisłe opinje rozsiane bądź w niektórych podręcznikach psychologji wychowawczej, bądź w monografjach poświęconych okresowi dojrzewania.

W części biologicznej autor omawia fazy rozwojowe, które zdaniem

wielu fizjologów mają zależeć od przewagi czynnościowej jakiegoś gruczołu, lub raczej systemu, w którym pewien gruczoł odgrywał rolę dominującą.

Byłby to uproszczony sposób wyznaczania faz w zależności od danych endokrynologji. Nasuwa się tu jednak wiele zastrzeżeń, gdyż dodotychczas pozostaje do zbadania, jaką rolę spełniają szyszynka i grasica w układzie dokrewnym i w rozwoju całego organizmu (str. 15). Ze względów praktycznych trzeba jakoś wyznaczyć fazy rozwojowe. Autor czyni to na podstawie rozwoju gruczołów płciowych, odróżniając fazę dzieciństwa do 7-go roku życia, przedpokwitania 8—9 r. życia, pokwitania i końcową fazę wieku młodzieńczego (16, 20, 23). Po opisaniu cech płciowych istotnych, pierwszorzędnych i drugorzędnych, autor odróżnia dojrzewanie naturalne, nie podane zorganizowanemu wychowaniu, które opóźnia rozwój popędu płciowego, skierowując go na wartości umysłowe i moralne, i dojrzewanie kulturalne. Dojrzewanie płciowe kulturalne młodzieży ze środowiska wielkomiejskiego „skraca się pod względem fizjologicznym, lecz zato wydłuża się jej psychiczne dojrzewanie płciowe“ (str. 39). Odwrotnie ma się z dojrzewaniem płciowem młodzieży wiejskiej u której praca zarobkowa i skromne odżywianie wpływają na opóźnienie i łagodny przebieg dojrzewania.

Obszernie są omówione gruczoły dokrewne, ich wpływ na organizm, jak również gonady i ich funkcje z uwzględnieniem najnowszych najświeższych badań w tym zakresie.

Mówiąc o seksualiźmie i dziecku autor przytacza fakty biologiczne i psychologiczne, wobec których załamuje się teorja panseksualna Freuda, albo przynajmniej niektóre jej tezy (str. 123, 125, 130). Dobrze się przedstawia opis popędu płciowego, jego składników i różnych przejawów, tudzież źródeł jego podniecenia. Zwraca uwagę trafna krytyka teorji Sprangera, który rozróżnia erotykę i seksualizm (str. 243, 245). Nie zostały pominięte i niektóre anomalje życia płciowego.

Ostatni rozdział podaje główne wytyczne pedagogiki seksualnej, której nie należy odłączać od ogólnego systemu wychowania, gdyż wychowanie płciowe winno być włączone w cały system pedagogiczny i ważniejsze momenty procesu pedagogicznego trzeba konstruować pod kątem widzenia dojrzewającego popędu płciowego (str. 334). Uwzględniwszy w należytej mierze sprawy biologiczne ,autor dochodzi do tezy odwrotnej niż Freud, mianowicie, że nie seksualizm wyznacza rozwój osobowości u jednostki, lecz że rozwój osobowości wyznacza tory seksualizmu (str. 337). Ponieważ kora mózgowa wpływa na spotęgowanie lub osłabienie funkcji płciowych człowieka, przeto środowisko działające przez narządy zmysłowe na ośrodki mózgowe musi też odgrywać rolę w ich przejawach. Stąd błędem byłoby uważać kwestje seksualizmu ze stanowiska wyłącznie biologicznego i pod kątem potrzeb higjeny fizjologicznej. Nie można pominąć wpływów społecznych moralno - religijnych i t. p. (str. 340).

Wychowanie płciowe polega w dużej mierze na organizowaniu prawidłowych i bio-społecznie celowych przełączeń energji organizmu, w kierunku zużycia jej dla rozbudowy całej osobowości (str. 346, 347).

Autor potępia stanowczo metody psychoanalityków uświadamiania płciowego, uważając jednak za niezbędne uświadamianie, ale przy zachowaniu pewnych form. Przedewszystkiem nie należy traktować uświadamiania jako specjalnej jakiejś rozmowy, lecz uważać je za pogadankę wykładającą pewien rozdział z biologji ogólnej, mianowicie sprawę rozmnażania naprzód u roślin, potem u robaków, owadów, ptaków u zwierząt wyższych wreszcie u człowieka. Autor podaje własnego pomysłu schematy, mające ułatwić uświadamianie bez narażania młodocianych na niebezpieczne podniecenia (str. 361, 362), zaznaczając iż takt i wyczucie są przytem niezbędne.

Co sądzić o koedukacji?

Opierając się na zeznaniach uczniów i uczenic, autor dochodzi do wniosku, iż dla większości młodzieży męskiej w okresie pokwitania koedukacja jest szkodliwa, bo zaostrza pobudliwość płciową i prowadzi przez to do nadużyć (str. 349). „Racjonalnie zorganizowana szkoła jednolita daje pod tym względem lepsze gwarancje, niż mieszanina“ (str. 396).

Przy końcu książki autor rozważa sprawę powściągliwości płciowej, jako celu pedagogiki seksualnej, przytaczając opinje różnych fizjologów, lekarzy i psychologów. Zgodnie z danemi współczesnej fizjologji, że energja powstająca w niższych ośrodkach może być przełączana i wykorzystywana dla wyższych form działalności nerwowo-psychicznej, słowem może być sublimowana (str. 408), autor wypowiada się za powściągliwością, przy zachowaniu odpowiedniej higjeny psychicznej i fizycznej.

Książkę Dryjskiego czyta się mimo terminów specjalnych łatwo. W rozumowaniach jego przebija troska o objektywność. Stąd znajdujemy starannie podane zdania innych badaczy poparte tekstami. Własne tezy autor formułuje ostrożnie.

P. Chojnacki.

Dr. Ed. Claparède, prof. Uniw. Genewskiego, „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów“, przełożyła dr. Justyna Jastrzębska. Przedmowę napisał Prof. St. Baley, Bibljoteka przekładów dzieł pedagogicznych, pod red. dr. Zygmunta Ziembińskiego, wyd. Ks. Atlas S. A. Zjedn. Zakł. Kartogr. i Wyd. T. N. S. W. Lwów — Warszawa,

Dzieło o typie podręcznikowym, rozplanowane przejrzyście, przeznaczone dla badaczy psychiki dziecka. Claparède daje najpierw krótki rys historyczny rozwoju badań dziecka, następnie zajmuje się definicją zdolności, przytacza zdania w tej kwestji wielu wybitnych uczonych, poczem wypowiada własną teorję, oświetlając ją z różnych punktów widzenia: struktury, rozwoju i oceny wartości.

W rozdz. IV-ym przechodzi do klasyfikacji testów na zawodowe, psychologiczne, wieku i uzdolnienia.

Zaznajamia czytelnika z metodami badań zapomocą testów, wnika szczegółowo w zagadnienia: skali metrycznej, metody rang (percentyli), wykazując korzyści, jakie wynikają z tej ostatniej. Metoda ta pozwala porównywać jednostki różnego wieku i różnych uzdolnień i daje możność wyrażania miary uzdolnień sposobem jasnym i zrozumiałym.

Claparède'a cechuje oprócz jasności stylu, prostota i szczerość przekonań, przy wielkiej wiedzy, i to pozwala mu stwierdzić ,że „psychologja w rozpoznawaniu uzdolnień wykazuje jedynie prawdopodobieństwa". Dalsze paragrafy IV rozdz. poświęca autor technice badań testowych. Rozdział V zawiera treść testów uzdolnień, przyczem C. zaznacza (str. 211), że ograniczył się w wyborze, z pośród niezliczonej ilości testów, do tych, które stosować można bez przyrządów, a ułożonych i wycechowanych przez Instytut J. J. Rousseau w Genewie.

H e n r y k O r m i a n, „Wyniki badań testowych, a szacowanie", Kwartalnik Psychologiczny, Poznań, rok 1935, zeszyt I.

Niezmiernie interesujące i animujące sfery psychologów i pedagogów zagadnienie opracował autor w sposób gruntowny i drobiazgowy, oparł na obfitym materjale i poparł oryginalnemi uwagami.

Szkodzi jasności układu tej pracy zbytnie przeładowanie materjałem zebranym z różnych autorów.

dr. Z. Korczyńska.

B r o n i s ł a w B i e g e l e i s e n, M e t o d y s t a t y s t y c z n e w p s y c h o l o g j i. Podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. — Wydawnictwa Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarni S. A. Książnica Atlas, Warszawa - Lwów. 1935. Str. VII + 304. Dodatek: Tablice statystyczne, str. 21.

W książce p. t. „Praca badawcza na terenie szkoły", autor, B. R. Buckingham, dyrektor Biura Badań Pedagogicznych w Uniw. Stanu Ohio, daje nauczycielom, pracującym w szkolnictwie amerykańskiem, praktyczne wskazówki do prowadzenia prac badawczych (research) łącznie z działalnością pedagogiczną*). Otóż rozdział II tej książki nosi tytuł. „Co nowoczesny nauczyciel powinien wiedzieć o statystyce?" Bo że wiedzieć o niej coś o niej powinien i umieć z niej korzystać, to rzecz jasna. Sprawozdania, kwestjonarjusze, ankiety zbierają materjał, który nabiera wymowy dopiero po opracowaniu metodami statystycznemi. Klasyfikowanie, selekcjonowanie, watrościowanie, charakterystyki jednostek i grup, ich porównywanie, są to wszystko zagadnienia, z któremi nauczyciel ma codzień do czynienia, a które może rozwiązywać lepiej, o ile rozporządza cennym instrumentem statystyki. Niezbędnym zaś poprostu staje się ten instrument przy nowoczesnych badaniach testowych, o jakich mówią wyżej wspomniane prace

*) Przekład zbiorowy pod kierunkiem prof. Stefana Baleya. — Biblj. Przekładów Dzieł Pedag. Tom. 16. — Lwów - Warszawa, Książnica-Atlas, 1931.

prof. Claparède'a i dra Ormiana, oraz przy badaniach psychotechnicznych. Potrzeba odpowiedniego podręcznika była u nas żywo odczuwana i, jak wynika ze słów Przedmowy prof. Szumana, projektowano nawet przekład jednego z podręczników zagranicznych; wreszcie jednak z inicjatywy prof. Szumana oryginalną pracę pokaźnych rozmiarów napisał kierownik Instytutu Psychotechnicznego w Krakowie, dr. Bronisław Biegeleisen. Napisanie podręcznika statystyki o takiem przeznaczeniu, a mianowicie mającego służyć do celów praktycznych osobom, które w znacznej części wykształcenia matematycznego nie posiadają, przedstawia znaczne trudności. Z jednej strony książka taka musi być dostatecznie przystępna i łatwa w zastosowaniu, z drugiej strony nie może grzeszyć przeciwko ścisłości pojęć matematycznych. Dwa te wymagania niełatwe są do pogodzenia i zależnie od zainteresowań recenzenta, ocena może kłaść nacisk to na jedną, to na drugą stronę. Znaczna ilość nagromadzonych przez Dra B. przykładów zadań wraz z ich rozwiązaniami doskonale ułatwia zrozumienie jego podręcznika niematematykom i wskazuje drogę do ćwiczeń dla uczniów i samouków. Utrudnia natomiast korzystanie z tej książki sprawa terminologji. Autor stosuje wszędzie bez komentarzy terminologję własną, która nieraz odbiega od terminologji innych autorów polskich (niezgodnych razem między sobą), i nie daje nigdzie wskazówek co do terminologji cudzoziemskiej, którą studjujący musi się spotykać. Dla ułatwienia zatem korzystania z prac zarówno polskich, jak i cudzoziemskich, pożądane było wstawienie najważniejszych terminów w formie słownika.

Szczegółową ocenę książki dra Biegeleisena pozostawimy czasopismom specjalnym, t. j. z jednej strony psychologicznym, z drugiej zaś matematycznym. Niewątpliwie znajdą się tam uwagi, które przyczynią się do udoskonalenia dalszych wydań tej bardzo nam potrzebnej pracy, która wzbogaciła dorobek wydawnictw Naukowego towarzystwa Pedagogicznego. Dla orjentacji podajemy spis rozdziałów: I. Zbiór i szeregowanie dat. II. Wartość przeciętna. III. Rozsiew dat psychologicznych. IV. Rangi i centyle. V. Normalna krzywa prawdopodobieństwa. VI. Ocena wyników testu. VII. Korelacja prosta. VIII. Inne rodzaje korelacji. IX. Błędy pomiarów. X. Niektóre zastosowanie korelacji do metodyki testów.

Jak wyżej wspomniano zainteresowanie dra Biegeleisena dotyczy głównie badań psychotechnicznych. Bardzo łatwo jednak przesunąć zastosowania jego podręcznika do całego zakresu badań nad zagadnieniami, które w Stanach Zjednoczonych noszą nazwę „pedagogical resarch“, w przystępny sposób dla użytu nauczycieli przedstawionych wymienionej powyżej książce Buckinghama.

B. S.

KRONIKA

V MIĘDZYNARODOWY KONGRES WYCHOWANIA RODZINNEGO.

W Brukseli w terminie od 31 lipca do 4 sierpnia odbędzie się Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego.

Ruch społeczny mający na celu odrodzenie społeczeństwa przez rodzinę rozpoczął się w Belgji, gdzie w 1899 r. powstała pierwsza organizacja p. n. Ligue de l'Education Familiale. Organizatorami jej byli p. A. Pvoost, który dążył do wytworzenia doskonałego typu matki — Belgijki i p. de Vriijst obejmujący już zagadnienie rodziny w znaczeniu ogólnoświatowym. W r. 1905 organizuje „Liga Wychowania Rodzinnego" I Międzynarodowy Kongres Wych. Rodz. pod hasłem „odrodzenie społeczeństwa przez Rodzinę". Wynikiem Kongresu było utworzenie się „Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego w Brukseli, do której przystąpiło oficjalnie kilka państw przez swoich delegatów.

II Kongres Wych. Rodz. odbył się 1906 r. w Medjolanie, III w Brukseli w 1910 r. Polska brała w nim udział przez przedstawicieli organizacji rodziców, naturalnie udział nieoficjalny.

Wojna światowa wstrzymała na długie lata rozwój akcji „odrodzenia przez rodzinę" uniemożliwiając wszelkie porozumienie międzynarodowe. W poszczególnych jednak krajach ruch ten nie zamilkł, ale brakło mu możliwości rozwoju. Wszędzie po wojnie powstają organizacje rodzicielskie, na wszystkich kongresach rolniczych, narodowyh i międzynarodowych, na zjazdach kobieco-rolnych, i gospodarczego kształcenia kobiet (Enseignement Ménager) omawiana jest sprawa odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę.

IV Kongres Wych. Rodz. odbył się w Liège w 1930 r. Na trzech poprzednich kongresach zajmowano się przedewszystkiem ustalaniem podstaw ideologji „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę". Stwierdzono, że lepiej jest zapobiegać istnieniu zła społecznego, aniżeli istniejące zwalczać lub leczyć i lepiej jest umiejętność wychowawczą szerzyć wśród rodziców, niż złe wychowanie poprawiać. Powstał również projekt założenia Instytutu Międzynarodowego Wychowania Rodzinnego. Kongres IV w Liège, mając za sobą bogaty dorobek teoretyczny, zajął się głównie praktycznemi metodami dla otrzymania maximum wydajności w wychowaniu. Przez porównanie i przedyskutowanie różnych metod dotąd stosowanych w rodzinach i zakładach wychowawczych można dojść do rezultatów naukowych, zasadniczych dla dalszej pracy.

Kongres V-ty, który odbędzie się w Brukseli pod protektoratem Króla i Królowej Belgji, ma przedstawić ostatnie rezultaty zastosowania metod wychowawczych, wskazanych przez Kongres IV-ty, oraz wysunąć

wskazania praktyczne dla rodziców, wychowawców i organizacyj społecznych, zajmujących się w różnych krajach sprawą wychowania rodzinnego.

Min. W. R. i O. P. wiosną ubiegłego roku zwróciło się do Zespołu Rodziców przy Zrębie i do zespołu Rodziców przy Pracowni Wychow. M. W. R. i O. P., powierzając mu zorganizowanie przedstawicielstwa Polski na V Międzynarodowy Kongres Wychowania rodzinnego, mający się odbyć w Brukseli latem 1935 roku.

Zespół Rodziców, rozumiejąc doniosłość propagandową każdego wystąpienia Polski na terenie międzynarodowym, postanowił zaprosić do pracy organizacyjnej cały szereg stowarzyszeń i związków, których działalność wiąże się sprawą wychowawczą, tak aby wysunięte w programie Kongresu zagadnienia znalazły możliwie pełne i wszechstronne oświetlenie.

W ten sposób w październiku ubiegłego roku zawiązał się Polski Komitet Organizacyjny V Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, łączący w sobie organizacje rodziców, związki nauczycielskie, stowarzyszenia kobiece, organizacje młodzieży, instytucje społeczne, mające za zadanie opiekę nad dzieckiem i rodziną, zwązki kulturalno-oświatowe i t. d.

W skład Prezydjum Komitetu weszły następujące osoby: Pani Jadwiga Michałowska jako przewodniczącą, P. dyr. Apolinary Rudnicki, P. prezes Józef Janota Bzowski, P. Antonina Walicka, P. Antonina Tyszkowska, P. Halina Heftmanowa, P. Janina Szturm de Sztrem i P. Zofja Polanowska.

Komitet powołał do życia trzy komisje: Programową, Organizacyjną i Prasową, które realizują prace związane z Kongresem.

Komisja Programowa zajęła się opracowaniem wysuniętych przez Kongres zagadnień, zapraszając za pośrednictwem współpracujących w Komitecie organizacyj szereg referentów, wśród których znajdujemy wiele imion dobrze znanych społeczeństwu polskiemu ze swej pracy naukowej lub społecznej.

Wkrótce po zawiązaniu się Komitetu Polskiego, Komisja Międzynarodowa została poinformowana o powstaniu naszej placówki, poczem w miarę rozwoju pracy wysyłaliśmy systematycznie dalsze informacje o charakterze społecznym naszego Komitetu i ogólnym zasięgu jego działania. Komisja Międzynarodowa odniosła się z dużem zainteresowaniem do naszych poczynań, nadsyłających nam szereg zapytań dotyczących prac naszych i spraw wychowawczych w Polsce. Tak np. proszono nas o nadesłanie sprawozdania, co w ostatnim roku zrobiono w Polsce dla sprawy wychowania rodzinnego. Sprawozdanie to zostanie zamieszczone w dorocznem wydawnictwie, ilustrującem stan wychowania rodzinnego w różnych państwach.

T.

WYDAWNICTWA NADESŁANE

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik. Wydawca i Redaktor odp. imieniem Zarządu Gł. T. N. S. W. dr. Bogdan Suchodolski. Nakładem Zarządu Gł. T. N. S. W. Warszawa, ul. Bracka 18. Rok II, 1934/5, zeszyt 2 i 3. Treść: Zagadnienie poglądu na świat: Andrzej Lalande: O przesądach sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych, — Józef Pieter, Pogląd na świat a wychowanie; — Podstawy pedagogiki: Wojciech Gottlieb, Wychowanie a przemiany społeczne; — Organizacja kultury i oświaty: Antoni Bolesław Dobrowolski, Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie; — Kultura współczesna: Józef Chałasiński, Tendencje antydemokratyczne w Stanach Zjednoczonych; — Zagadnienie pracy: Swami Yatiswarananda, Moralność i praca. Zeszyt 4. Bogdan Suchodolski. Refleksje (poświęcone ś. p. Marszałkowi Piłsudskiemu); Podstawy pedagogiki: Rudolf Dreikurs. Pedagogika indywidualna; Zagadnienie pracy: Bogdan Suchodolski. Praca jako zagadnienie kultury; Zagadnienie poglądu na świat: Swami Jagadiswaranda, Wizje Wschodu. Od Redakcji. Treść rocznika drugiego.

Encyklopedja Wychowania. Redaktor nacz. dr. Stanisław Łempicki, prof. uniw. we Lwowie. Redakcja: dr. St. Łempicki, dr. Wojciech Gottlieb, dr. Bogdan Suchodolski, Józef Włodarski, Warszawa, Wyd. Naszej Księgarni, 1934/5. Tom II, zesz. 1, 2, 3, 4.

Treść: Nauczanie: Dr. Kazimierz Ajdukiewicz, prof. Un. J. K. we Lwowie, Logiczne podstawy nauczania, dr. Kazimierz Sośnicki, Dydaktyka ogólna; Irena Drozdowicz - Jurgielewiczowa, Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych; Zofja Żukiewiczowa, Dydaktyka przedszkola.

Bogdan Suchodolski, Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku. Z 16 portretami. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 660 *).
Treść: Wstęp. Kultura jako twórczość ludzka. Religja. Filozofja i nauka. Sztuka. Kultura gospodarcza. Kultura społeczno - państwowa. Etyka i wychowanie. Wiadomości biograficzne.

Bibljoteka Filozoficzna. Lwów, Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica - Atlas we Lwowie i w Warszawie 1934.

1. Platon, Eutyfron. Przeł. Wł. Witwicki, str. 36.

2. Henryk Struwe, O najwyższej zasadzie postępowania etycznego, str. 36.

---

*) W r. 1933 wydał dr. Bogdan Suchodolski podobne wypisy p. t. Ideały kultury a prądy sołeczne. Kwartalnik Pedagogiczny zamieścił o tej książce recenzję) pióra Ireny Pannenkowej w Nr. 1, 1933, str. 112 — 113. Zapowiedziane w niej było ukazanie się obecnie pojawiającej się drugiej części.

3. Kazimierz Twardowski, O tak zwanych prawdach względnych, str. 44.

4. Władysław Witwicki, Analiza psychologiczna ambicji, str. 44.

5. Jan Łukasiewicz, O nauce, str. 40.

6. Tadeusz Kotarbiński, Czyn, str. 32.

Z. Mysłakowski, prof. Uniw. Jag. Państwo a wychowanie, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, str.124.

Dr. J. Bogdanowicz, Cechy biologiczne wieku dojrzewania. Z 19 rycinami. — Bibljoteka Pedagogiczno - Dydaktyczna Nr. 14. — Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, str. 78.

Kazimierz Dąbrowski dr. fil. i med., Nerwowość dzieci i młodzieży. — Bibljoteka Dzieł Pedag., Rok IX, Nr. 48 i 49. — Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 339.

J. M. Mackinder, Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych. Przeł. z ang. Jerzy Kornacki. Dostosowała do potrzeb nauczyciela polskiego Hanna Dobrowolska. — Z praktyki Szklnej. Nr. 23. — Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 136:

Stanisław Lisowski, Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskiem w Wilnie. Wstęp napisała Marja Grzegorzewska. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 25. — Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, str. 45.

J. Wąsowicz i A. Zierhoffer, Świat w cyfrach. Rocznik 1935. — Rocznik Instytutu Kartograficznego im. E. Romera. R. IV. — Lwów — Warszawa. Książnica - Atlas, str. VIII+72.

Bernard Fay Roosevelt i jego Ameryka. Przeł. z franc. Irena Pannenkowa. Warszawa, Rój, 1935, str. 292.

Mira Małachowska, Anna Reiterowa. Poradnik bibljoteczny. Katalog ułatwiający wybór książek w bibljotekach oświatowych. Warszawa 1935. Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej. str. 210.

St. Sedlaczek. Metodyka harców w przykładach. Zarys podręcznikowy dla drużynowych harcerskich i nauczycieli. Warszawa 1935. Skł. gł. Centralna Komisja Dostaw Harcerskich, str. 40.

L. Dobrzyńska - Rybicka. Powodzenie życiowe. gawędy harcerskie z dziedziny psychologji, socjologji i etyki. Poznań 1934. Jan Jachowski. Księgarnia Uniwersytecka, str. 58.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: *ANTONINA TYSZKOWSKA.*

Druk. „LECH", Warszawa, Koszykowa 88. Tel. 8.90-66.